مركز الدراسات والمعلومات
القانونية لحقوق الإنسان



التعليم وحقوق الإنسان

د . كمال حامد مغيث
د . إلهام عبد الحميد

الكتاب : التعليم وحقوق الإنسان
المؤلفان: د. كمال مغيث ود. إلهام عبد الحميد
الناشر : مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان
تصميم الغلاف : نديم
تنفيذ أليكتروني : وحدة التنفيذ بالمركز

الطبعة الأولى : ١٩٩٧

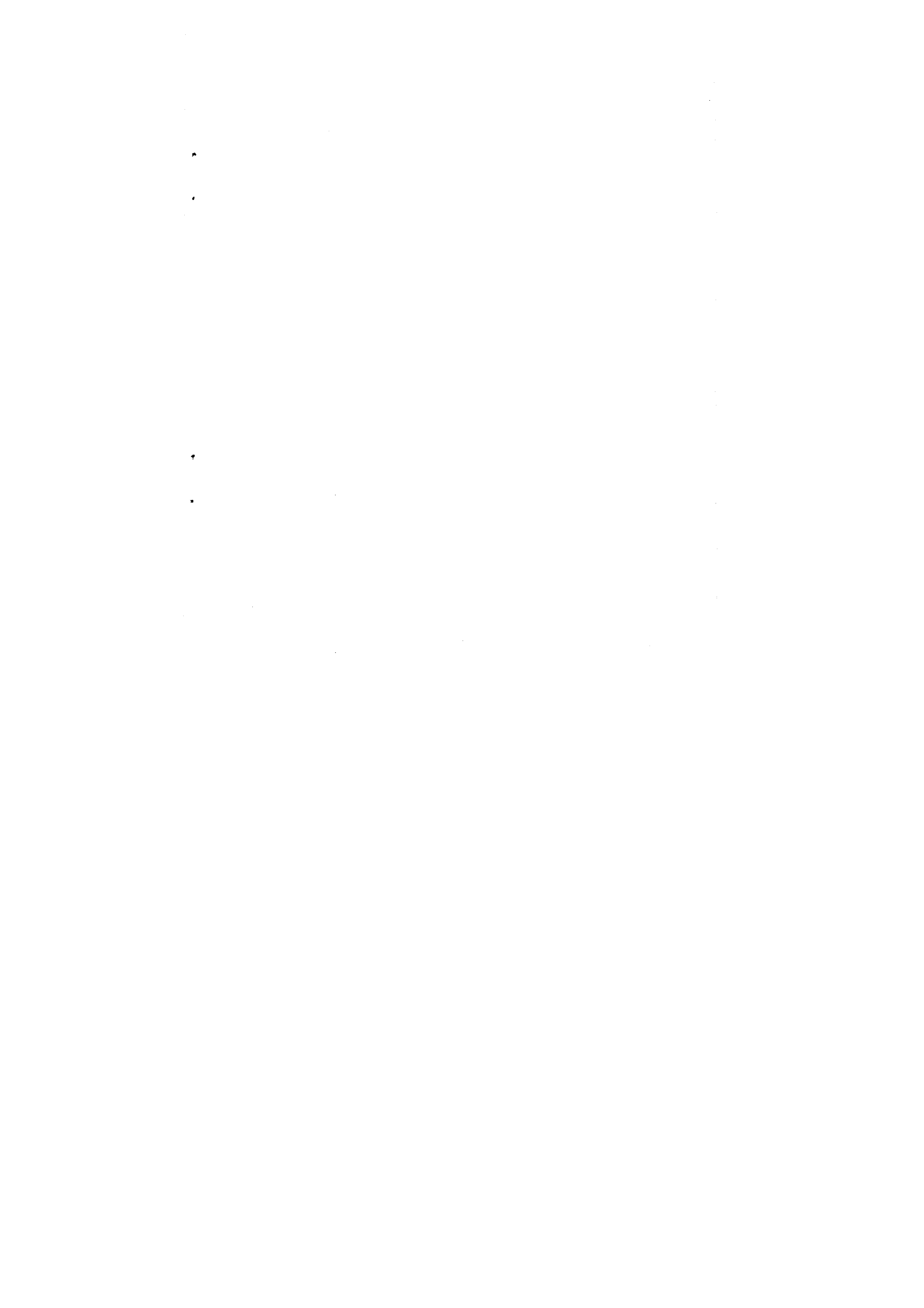
٧ ش الحجاز ـ روكسي ـ مصر الجديدة .القاهرة . جمهورية مصر العربية .
تليفون : ٤٥٢٠٩٧٧ فاكس : ٢٥٩٦٦٢٢ / EMAIL : LRRC@FRCU.Eun.Eg

المحتويات

تقديم

يطرح الواقع المصريّ إشكاليات عدة، فى العملية التعليمية التى تتزامن أزماتها مع أزمات قاسمة تواجه البنية الاجتماعية ، وفى هذا الكتاب **"التعليم وحقوق الإنسان"** يطرح المؤلفان قضيتين أساسيتين حول حق الإنسان فى التعليم، وأزمة تدريس حقوق الإنسان، خلال المناهج التعليمية، التى تدرّس فى المدارس الحكومية، والتى يشوبها كثير من القصور الواضح فى بناء عقلية التلاميذ، التى حتمًا سوف تنعكس على بنية المجتمع المصرى، ونراها واضحة ومتجلية كأزمة تبدو مستعصية على الحل ، إلاّ إذا قمنا بتنقية المناهج التى نراها ترسّخ مفاهيم القمع والكبت والقهر، والتى تريد الدولة خلالها الحد من قدرات التلاميذ على الإبداع والابتكار.

وخلال إعادة الهيكلة والخصصة ، التى تطرحها الدولة فى اللحظة الراهنة، تحولت العملية التعليمية إلى سوق، لا يستطيع التعامل معها سوى القادرين، وهو ما يعيد الصورة القاتمة للنظام التعليمى لما قبل المجانية، التى ناضل من أجلها جلّ المفكرين المصريين منذ القرن الماضى.



التعليم حق إنسانى

د. كمال مغيث *

* باحث بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

الإنسان من التفاوت إلى المساواة

شهدت المجتمعات الإنسانية ألوانًا من التفاوت والتمايز على أسس مختلفة طبقية أو عرقية أو دينية أو جنسية، وقد ارتبط هذا التفاوت بسعى أصحاب الوضع الأفضل إلى الحصول على القدر الأعظم من الحقوق والامتيازات، وتحميل أصحاب الوضع الأدنى بأكبر قدر من الواجبات والحرمان من الحقوق.

وكان أبرز تعبير عن ربط التفاوت بين البشر بالعقائد الدينية، ما ارتبط بالعقيدة الهندوسية، حيث يؤمن الهندوسى بأن المجتمع حسبما خلقه الإله براهما يتكون من أربع طبقات، تختلف وظائفها فى المجتمع وخصائصها الشخصية، واحتياجتها الاجتماعية والمهام التى تؤدى بها، تبعا لكيفية خلقها وتلك الطبقات هى: طبقة البراهمانا (Brahmana) المثقفون والمفكرون ورجال الدين والحكام، وطبقة الكشترايا(Kshatriya) العسكريون والإداريون والموظفون فى

أجهزة الدولة، وطبقة الفيشايا (Vaishya) المنتجون والتجاريون وطبقة الشودرا(Shudra) العمال والفقراء والمنبوذين [1] .

ولتبرير التمايزات المجحفة فى المكانة والثروة والحقوق والواجبات تؤمن الهندوسية بأن الإله براهما خلق الطبقة الأولى من رأسه، والثانية من ذراعيه، والثالثة من فخذيه، والأخيرة من قدميه [2] ولتأكيد التمايزات على أساس النوع (الجنس) تؤمن بعض المذاهب الهندوسية أيضا بأن الإله قد خلق نفس الذكر من الروح (Burusha). أما نفوس النساء فقد خلقت من المادة (Prakrite)[3]. كما آمنت بعض العقائد القديمة بأن المرأة تجسيد للشيطان .

وفى بلاد اليونان وروما القديمة ميزت القوانين بين العبيد والأحرار تمييزًا صارخًا إلى الحد الذى كان يسمح للأحرار بأن يتخذوا من العبيد أهدافا حية لسهامهم ورماحهم أثناء تعلمهم للرماية وفنون القتال، كما كان يتخذ منهم أداة للتسلية ،وقتل وقت الفراغ والملل فيما عرف بالقتال حتى الموت.

ومن الحق الإقرار بأن الديانتين السماويتين المسيحية والإسلام، قد حرصتا فى بداية عهدهما على التأكيد على وحدة الخلق والتساوى بين البشر فى الخلق على الأقل، غير أن الكهنة من ناحية والفقهاء من ناحية ثانية راحوا يعملون على ترسيخ تقسيم البشر إلى مؤمنين وكفار بما يرتبط بذلك من ألوان التفاوت والتمايز فى الحقوق والواجبات[4].

وقد ظل ذلك التقسيم بين البشر على أساس اختلاف طبقاتهم أو أجناسهم أو نوعهم أو عقائدهم قائما بأشكال متعددة حتى بداية العصر الحديث ، حيث تراكمت الكثير من العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية، التى حتمت ضرورة إعادة النظر فى الأسس الأيديولوچية التى يقوم عليها المجتمع . وسنكتفى هنا بالإشارة إلى أحد أهم تلك العوامل الحاسمة وهى ثورة «كوبرنيكوس». فقد توصل كوبر نيكوس إلى اكتشاف أطاح بأحد الثوابت الراسخة آنذاك، وهو أن الأرض ليست مركز الكون كما تدعى الكنيسة وإنما هى مجرد كوكب متواضع الحجم يدور مع غيره من الكواكب حول الشمس. وقد كان لتلك الثورة أكبر الأثر فى إعادة النظر فى الأسس التى يقوم عليها عالم العصور الوسطى ومنها نظرته إلى الإنسان، حيث تأسست الرؤية الجديدة على النظر الموضوعى والواقعى لمختلف الظواهر، ومنها الإنسان بالطبع ، بدلاً من الرؤية التى تعتمد على الأيديولوچية الدينية.

وهكذا استقر فى الفكر الإنسانى أن البشر جميعا متساوون من الناحية العلمية (البيولوچية والتشريحية) بدون تمييز بين المؤمنين والكفار، أو بين الأغنياء والفقراء أو بين السادة والعبيد وبين السود والبيض.

وقد كانت تلك الثورة فى النظر إلى الإنسان هى الأساس الذى بنى

عليه مفكرو العصر الحديث رؤيتهم لحقوق الإنسان فى مواجهة المجتمعات الطبقية ونظم الحكم الأبوية القائمة.

فقد كان لكتابات چون لوك أثرًا كبيرًا فى القضاء على فكرة الحق الألهى التى أضفت الشرعية على الحكم المطلق. إذ نادى بنظرية القانون الطبيعى التى دعت إلى تمتع الفرد بالحقوق التى قررتها له الطبيعة، ومن بينها حقه فى المساواة الطبيعية، وأن حقوق الفرد فى ظل الحياة الطبيعية تتمثل فى الحياة والحرية والملكية.

أما چان چاك رسو فقد بدأ كتابه العظيم «فى العقد الاجتماعى» بصيحته: يولد الإنسان حرا ولكنه مكبل بالأغلال فى كل مكان.

وعلى نفس الدرب سار كثير من المفكرين مثل: ديدرو، ومونتسكيو، وفولتير وتوماس جيفر سون، وجون ستيوارت مل.

وكان للمبادئ الإنسانية التى نادى بها هؤلاء المفكرين أثرها الواضح فيما قررته الثورة الفرنسية عندما أصدرت الجمعية الوطنية إعلان حقوق الإنسان سنة ١٧٨٩.

إذ فرضت مادته الثانية: الحفاظ على حقوق الإنسان الطبيعية التى لا يجوز المساس بها وهى حق الإنسان فى الحرية، وفى الملكية وفى الطمأنينة، وفى مقاومة الاستبداد.

وكـان هذا بداية طريق طويل مـن النضــال أسـفـر عن الكثيـر من المواثيق التى قررت حقوق المرأة والطفل والأقليات، والأسرى والمعاقين وغيرهـم.

وقـد تنوعت تلك الحـقوق لتـشـمـل كل مناشط الإنسـان فى الحيـاة، كـحقـه فى الغذاء والصـحـة والعمل، والزواج والمشاركـة السيـاسيـة، والحصـول على المعلومـات، وتبـادل الآراء والأفكار والانتقـال من مكان لآخر، وحرية الفكر والاعتقاد، بالإضـافة إلى حقه فى التعليم ولكن تلك الحقوق تختلف أهميتها وتتغير أولويتها من مجتمع لآخر تبعا لظروف كل مـجتمـع السـيـاسيـة والاقتصـادية والاجتمـاعية وتطوره التـاريخى ، وإطاره الثقافى والتحديات التى تواجهه.

ومن هنا يكتسب التعليم كحق من حقـوق الإنسـان أهميته الكبرى فى مـصر فى ضـوء التحديات التى نواجهها فى الداخل والخـارج ومن تلك التـحـديـات مـأزق التنمـيـة وزيادة حـدة التـفـاوت الاجـتـمـاعى بين الطبـقـات داخل البلد الواحـد من نـاحيـة، وبين الدول المتـقـدمـة والدول الفقيرة من ناحية ثانية.

وفى نفس الوقت فإن التقـدم العلمى الذى يـشـهـده العـالم المتقدم اليوم، قد أصـبـح يلقى بتبـعـاته لا على الحكومـات والدول فـحسب، بل على الأفـراد أنفسـهـم. فقد أصبـح الصـراع الثقافى والفكرى ينعكس علينا مـباشـرة عبر مـختلف وسـائل الاتصـال، وقـريبـا سـوف يدخل البث

المباشر بما يحمل من قيم وسلوكيات وأنماط حياة إلى غرف معيشتنا، كما دخلت المواد الكيميائية والمواد المصنعة إلى ماتنتاوله من أغذية وما نرتديه من ملابس ، هذا فضلا عن تحديات استخدام الطاقة البديلة، والهندسة الوراثية.

ومن هنا يصبح على الفرد وبصورة مباشرة وشخصية أن يواجه تلك التحديات بما يملك من علم وثقافة، وإلا فسوف نصبح جميعا فئران تجارب للدول المتقدمة، هذا إذا كُتب لنا البقاء أصلا [٥] .

وهذا هو الأمر الذى يفرض علينا النظر إلى التعليم لاباعتباره مجرد حق من حقوق الإنسان بل باعتباره واجبا تفرضه التحديات التى تواجه الدولة والفرد فى آن واحد.

وتأتى أهمية التعليم من ناحية ثانية من كونه حقا محوريا تتوقف عليه الكثير من الحقوق الإنسانية الأخرى، فلا شك أن التعليم يدعم من قدرات الإنسان وبالتالى يزيد من فرص العمل المطروحة أمامه، كما يرتبط التعليم ارتباطا وثيقا بحق الإنسان فى المشاركة السياسية وتبادل الأفكار، وزيادة الخيارات المطروحة عليه فى مختلف المجالات.

ومن هنا فليس من المبالغة أن نقول إن حق التعليم هو نفسه الحق فى الحياة، ولذلك فقد أولت الإعلانات والمواثيق والعهود الدولية والإقليمية قضية حق الإنسان فى التعليم أهمية كبرى باعتباره أحد أهم معالم المساواة بين أفراد الجنس البشرى.

حقوق الإنسان وموقع التعليم فيها

أساس فكرة حقوق الإنسان هو أن لكل فرد منا، بحكم آدميته، حقوقا طبيعية ليس لأحد أن ينتقص منها.

هذه الحقوق أساسية لضمان كرامة واحترام جميع الأفراد فى المجتمع الإنسانى ورغم أن هذه الفكرة معبر عنها فى الكثير من الحضارات والديانات، فقد ارتبطت فى عالمنا الحديث بالفكر الاوروبى بشقيه الليبرالى والاشتراكى ، وهكذا عبر الإعلان العالمى لحقوق الإنسان عام ١٩٤٨ عن حقوق سياسية ومدنية ترجع أصولها إلى الفكر الليبرالى الأوربى كما صاغه الفلاسفة الأوروبيون أمثال روسو ، وحقوق اقتصادية اجتماعية ترجع فى جذورها إلى الفكر الاشتراكى الغربى [٦] .

وقد نصت المادة (٢٦) من ذلك الإعلان على أن «لكل شخص الحق فى التعليم. ويجب أن يوفر التعليم مجانا، على الأقل فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية. على أن يكون التعليم الابتدائى والإعدادى إلزاميًا. ويكون التعليم الفنى والمهنى متاحا للعموم ، أما التعليم العالى فيتاح للجميع تبعا لكفاءتهم».

ويجب أن يستهدف التعليم التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية. كما يجب أن

يعزز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم وجميع الفئات العنصرية أو الدينية، وأن يؤيد الأنشطة التى تضطلع بها الأمم المتحدة لحفظ السلام» (٧).

وينبغى الإشارة إلى أن الكثير من دول العالم الثالث ولم تكن ممثلة فى الأمم المتحدة عندما أقرت الإعلان العالمى لحقوق الإنسان، وفى الوقت نفسه فقد اكتفى ميثاق الأمم المتحدة بذكر العبارات العامة عن الحقوق والحريات الأساسية للإنسان، دون إيضاح تفصيلات هذه الحقوق. وفشلت المحاولات الرامية إلى إلحاق قواعد تفصيلية بالميثاق تبين مضمون هذه الحقوق وكيفية تنفيذها.

ولكن الجمعية العامة للأمم المتحدة والمجلس الاقتصادى والاجتماعى ولجنة حقوق الإنسان التابعة له لم تتأخر كثيرا فى تقنين تفصيلات الحقوق والحريات الإنسانية التى وردت إجمالا فى الميثاق، فاعتمدت الجمعية العامة اتفاقيتين دوليتين عامتين تتضمنان قواعد قانونية تفصيلية لحقوق الشعوب وحقوق الإنسان وحرياته الأساسية. وقد تمت صياغة الاتفاق فى لجنة حقوق الإنسان ثم فى اللجنة الثالثة للشئون الاجتماعية والإنسانية والثقافية التابعة للجمعية العامة. وفى ١٦ ديسمبر ١٩٦٦، اعتمدت الجمعية العامة هاتين الاتفاقيتين الدوليتين وهما:

«العهد الدولى للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية»- International covenant on Economic, Social and Cultural Rights

«والعهد الدولى للحقوق المدنية والسياسية»

International Covenant on Civil and Political Rights

والبرتوكول الاختيارى الملحق به . ويطلق فقهاء القانون الدولى على هذين العهدين الدوليين إلى جانب الإعلان العالمى لحقوق الإنسان إسم "الشريعة الدولية لحقوق الانسان ".

International Bill of Human Rights

وقد دخل العهدان الدوليان والبرتوكول حيز التنفيذ عام ١٩٧٦ بالتوقيع والتصديق عليها من جانب عدد كبير من الدول وهو عدد متزايد باستمرار [٨] .

وقد أقر العهد الدولى للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية فى مواده ١٣-١٥ حق الإنسان فى التعليم والمشاركة فى الحياة الثقافية حيث تنص المادة (١٣) على الآتى: «تقر الدول الأطراف فى العهد الحالى بحق كل فرد فى التعليم وهى تتفق على أن توجه التعليم نحو التنمية الشاملة للشخصية الإنسانية وللإحساس بكرامتها وأن تزيد من قوة الاحترام لحقوق الإنسان والحريات الأساسية كما إنها تتفق على أنه يكون التعليم لجميع الأشخاص ليتمكنوا من الاشتراك بشكل فعال فى مجتمع حر وأن يعزز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع

الأمم والأجناس والجماعات العنصرية أو الدينية وأن يدعم نشاط الأمم المتحدة فى حفظ السلام. كما تقر الدول الأطراف بوجوب جعل التعليم الابتدائى إلزاميا ومتاحا بالمجان للجميع، ووجوب جعل التعليم الثانوى فى اشكاله المختلفة بما فى ذلك التعليم الثانوى الفنى والمهنى متاحا وميسورا للجميع بكل الوسائل المناسبة وعلى وجه الخصوص عن طريق جعل التعليم مجانيا بالتدريج، ووجوب جعل التعليم العالى كذلك ميسورا للجميع على أساس الكفاءة ، بل إن العهد ألزم الدول بتقديم تقارير سنوية عن تلك المواد إلى الوكالات الدولية المتخصصة للتعليق عليها كل فيما يخصها ، فى تقارير ترفعها إلى الأمين العام للأمم المتحدة، الذى طلب إليه كذلك إعداد إرشادات عامة تستهدف بها الدول الأطراف والوكالات المتخصصة عند وضع تلك التقارير (٩) .

وقد أشرنا من قبل إلى غياب عدد كبير من دول العالم التى لم تكن قد حصلت على استقلالها بعد فى وقت الإعلان العالمى لحقوق الإنسان (١٩٤٨). وكان عددًا كبيرًا من تلك الدول من قارة أفريقيا ، التى أخذت فى الاستقلال والتحرر من ربقة الإستعمار منذ ما بعد الحرب العالمية الثانية. وفى عام ١٩٦٣، نجحت الدول الأفريقية التى استقلت فى تأسيس منظمة الوحدة الأفريقية. وهو الأمر الذى أدى إلى ظهور فكرة «الميثاق الأفريقى لحقوق الإنسان» والتى تناولها الكثيرون بالنقاش فى مؤتمرات عدة وفى عواصم أفريقية متعددة. ولعل ما ساعد على أن تظل هذه الفكرة متقدة، ذلك الحال المتدهور

لحقوق الإنسان فى بعض البلدان الأفريقية، كأفريقيا الوسطى وأوغندا وغينيا الإستوائية وجنوب أفريقيا. وفى أعقاب مؤتمر القمة الأفريقية فى منروفيا ١٩٧٩، دعا الرؤساء الأفارقة إلى وضع مشروع أولى لميثاق حقوق الإنسان والشعوب. وفى نفس العام دعت سكرتارية المنظمة إلى مؤتمر «أفريقيا عام ٢٠٠٠ كيف تكون؟» ولقد خلص ذلك المؤتمر إلى ضرورة جمع خبراء أفارقة فى عاصمة أفريقية لوضع ميثاق أفريقى لحقوق الإنسان والشعوب. وتم اجتماع الخبراء فعلا فى داكار فى نفس العام ووضعوا مسودة بذلك، عرضت على مؤتمر القمة الإفريقى (نيروبى، يونيو ١٩٨١) الذى وافق عليها. وأخيرًا دخل الميثاق الأفريقى حيز التنفيذ فى ٢١ أكتوبر ١٩٨٦، إذ وافق عليه أكثر من نصف الدول الأعضاء فى المنظمة(١٠).

وقد نص ذلك الميثاق فى مادته (١٧) على أن «حق التعليم مكفول للجميع وأن لكل شخص الحق فى الاشتراك بحرية فى الحياة الثقافية للمجتمع» (١١) .

وفى إطار جامعة الدول العربية نشطت الدعوة إلى إعداد مشروع ميثاق عربى لحقوق الإنسان وقد أسفرت الجهود التى بذلتها جامعة الدول العربية وكثير من الهيئات العاملة فى مجال حقوق الإنسان فى الوطن العربى عن إعداد، «مشروع الميثاق العربى لحقوق الإنسان» الذى ينص فى مادته (٢٦) على أن «محو الأمية التزام واجب،

والتعليم حق لكل مواطن على أن يكون الابتدائى منه إلزاميا كحد أدنى وبالمجان ، وأن يكون كل من التعليم الثانوى والجامعى ميسورا للجميع». أما مشروع ميثاق حقوق الإنسان والشعب فى الوطن العربى فقد نص فى مادته (٣١) على أن «لكل إنسان الحق فى التعليم، وأن يكون التعليم إلزاميا حتى نهاية المرحلة الأساسية. وعلى الدولة أن تتيح التعليم للجميع فى المراحل الأخرى بما فيها التعليم الفنى والمهنى» وفى مادة(٣٢) «يكون التعليم مجانيا فى جميع المراحل فى المدارس والمعاهد والجامعات الحكومية» وفى مادة(٣٤) «يهدف التعليم والثقافة إلى إنماء الشخصية الإنسانية وترسيخ الإيمان بالوحدة العربية وتأكيد القيم الروحية والدينية، وتوطيد احترام الحقوق والحريات الأساسية للإنسان وللجمعيات» (١٢) .

تطور حق الإنسان المصرى فى التعليم

ظهرت فكرة الحق فى التعليم فى العصر الحديث، فى ظل تنامى الفكرة القومية فى القرن الثامن عشر، حيث كان توفير التعليم لكل الأطفال لفترة زمنية معينة، ووفق مناهج دراسية محددة، أداة لخلق مواطنين يكون انتمائهم لوطنهم انتماءا يتجاوز انتمائهم لفئاتهم الاجتماعية ومهنهم وأجناسهم ودياناتهم.

وفى القرن التاسع عشر استمر الإتجاه نحو تعميم التعليم بفعل التقدم الصناعى والحاجة إلى الفنيين والعمالة الماهرة. واتجاه البرجوازيات الحاكمة نحو تمدين مجتمعاتها بما يتفق. واقتصاديات السوق، والسعى نحو حصار الأنشطة الاقتصادية التقليدية وتحطيمها للحواجز المحلية، وغير ذلك مما أملته ظروف تطور البرجوازية المرتبطة بسيادة نمط الإنتاج الصناعى الكبير (١٣) .

كما ارتبط التعليم القومى بسعى البرجوازية نحو مزيد من الهيمنة والسيطرة والاستعمار الأمر الذى أدى إلى صراع ضارى بين البرجوازيات الأوروبية المختلفة، استلزم أن تحشد تلك البرجوازيات وراءها المواطنين جميعا على اختلاف طبقاتهم فى إطار الدعوة للقومية فى مواجهة القوميات والبرجوازيات المعادية.

لكل تلك الأسباب ظهرت الحاجة إلى وجود نوع من التعليم القومى

يعمل على تحقيق التماسك وتنمية التفاهم القومى من ناحية، ويعمل على اكتساب أساسيات العلوم الحديثة واكتساب مهارات وخبرات العمل الصناعى الأكثر تعقيدًا.

وقد شملت صياغة ذلك التعليم القومى توحيد سن الدخول إلى المدرسة وتوحيد المناهج الدراسية وتحقيق الإلزام والمجانية وخاصة فى المراحل الأولى من التعليم. وقد ظهر ذلك التعليم القومى فى أول الأمر فى فرنسا مصاحبا للثورة الفرنسية.

أما فى مصر، فقد شهد المجتمع المصرى فى العصور الوسطى نوعا من التعليم الشعبى ممثلا فى نظام الكتاتيب الذى كان ينتشر بين مختلف الطوائف والطبقات. غير أننا لا يمكن أن نعتبر ذلك التعليم تعليما قوميا لأسباب متعددة منها: أن الدولة لم تكن تعتبر نفسها مسئولة بشكل أو بآخر عن هذا النوع من التعليم، كما كان تمويل ذلك التعليم يعتمد على النزوع إلى الخير والأريحية والرغبة فى الثواب والأجر من الله عن طريق «وقف» جزء من الثروة على الإنفاق على أعمال الخير ومنها الإنفاق على الكتاتيب.

وكان من الطبيعى أن تنكمش الكتاتيب أو تتزايد تبعا لانكماش الأوقاف أو زيادتها، وبالإضافة إلى كل ماسبق فإن النظم فى تلك الكتاتيب وأهدافها الدراسية والمؤدبون الذين يعملون بها، كل هذا كان يختلف من كتاب لآخر تبعا لوصية الواقف.[١٤] ومن هنا فمن الصعب

أن نعتبر أن التعليم فى الكتاتيب كان تعليما قوميا مترتبا على الإيمان بحق الإنسان فى التعليم.

وقد بدأ التعليم الحديث فى مصر فى عهد محمد على (١٨٠٥-١٨٤٨). غير أن ارتباط ذلك التعليم بمشروعات محمد على التوسعية وقصر الهدف منه على توفير العاملين فى الجيش والإدارة. يجعل من غير الممكن اعتبار التعليم فى عهد محمد على مشروعا قوميا مرتبطا بحق الإنسان فى التعليم.

ولم يبدأ الاهتمام بنشر التعليم وتعميمه سوى فى عهد الخديوى إسماعيل (١٨٦٣-١٨٧٩) الذى ارتبط بنمو الروح القومية وبداية الفكر الدستورى والنيابى. حيث طالبت لجنة إصلاح التعليم التى شكلت بأمر الخديوى سنة ١٨٦٧ فى تقريرها المسمى بلائحة رجب بضرورة توفير التعليم الأولى فى جميع أنحاء البلاد والقرى والمدن على السواء. وأن تتاح الفرصة أمام غير القادرين ماديا على الالتحاق بتلك المدارس الأولية. كما افتتحت أول مدرسة لتعليم الفتيات فى مصر سنة ١٨٧٣ وهى مدرسة السيوفية [١٥] .

غير أن تلك النهضة التعليمية لم يقدر لها الاستمرار إذ سرعان ما سيطرت انجلترا على مصر سنة ١٨٨٢، فعملت على إغلاق المدارس وجعل التعليم بمصروفات باهظة ينوء بها الفقراء وهم غالبية الشعب.

ومنذ ذلك الوقت أصبحت المطالبة بحق الشعب فى التعليم أحد أهم مطالب الحركة الوطنية مثل الجلاء والدستور سواء بسواء، واحتلت المطالبة بمجانية التعليم وتعميمه المكان المناسب لها على رأس برامج الأحزاب المصرية (١٦) .

وفى أعقاب ثورة الشعب المصرى العظيمة سنة ١٩١٩ وتحقيق الاستقلال الجزئى نص دستور سنة ١٩٢٣: «على أن التعليم الأولى مجانى» وهذا هو أول نص على مجانية التعليم فى الدستور المصرى.

واستمرت مطالبة الشعب وحركته الوطنية بالتوسع فى مجانية التعليم وزيادة نشره وتعميمه. وفى سنة ١٩٤٤ تم توحيد التعليم الابتدائى وكان تعليمًا بمصروفات، مفتوحا على ما بعده من مراحل تعليمية، وأصبحت تلك المرحلة بالمجان كذلك. وفى سنة ١٩٥٠ تحققت مجانية التعليم الثانوى.

ومع قيام ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢، واتجاهها نحو تحقيق الاستقلال الاقتصادى ، والتنمية، وسعيها نحو تحقيق العدل الاجتماعى، ورفع مستوى معيشة الطبقات الفقيرة، قررت مجانية التعليم العالى والجامعى ليصبح التعليم فى مصر بالمجان وذلك فى جميع مراحله وبجميع أنواعه.

وهكذا أصبح التعليم فى مصر حقا أصيلا من حقوق الإنسان

يكفله الدستور والقانون لجميع أبناء الشعب بصرف النظر عن طبقاتهم الاجتماعية وعقائدهم وقدرتهم المادية.

وبالطبع لا يمكن الزعم بأن جميع أبناء الشعب قد وجدوا طريقهم إلى المدارس ومؤسسات التعليم المختلفة، إذ حالت ظروف الفقر دون تمتع الأسر الفقيرة بتلك الفرص المتاحة من التعليم.

وبعد حرب أكتوبر ١٩٧٣، بدأت الدولة فى تطبيق سياسة الانفتاح الاقتصادى التى فتحت الباب أمام رؤوس الأموال الأجنبية للعمل فى مجالات الاستثمار المختلفة فى مصر، كما أطلقت العنان للرأسمالية الداخلية، مما أدى إلى ظهور فئات جديدة من الأثرياء الذين تمكنوا بقدرتهم المادية ونفوذهم من فتح عدد كبير من المدارس ومؤسسات التعليم الخاصة التى تقبل تلاميذها بناء على قدرتهم المادية وحدها. فى نفس الوقت الذى تدهورت فيه أحوال المدارس الحكومية. وتدهورت أيضا مستويات معيشة عدد كبير من أفراد الشعب تحت وطأة التضخم الاقتصادى.

وهو الأمر الذى ألقى فى النهاية بظلاله على حق الإنسان المصرى فى التعليم.

حق الإنسان المصرى فى التعليم
فى أواخر القرن العشرين

تأخذ الحكومة المصرية منذ منتصف الثمانينيات بسياسة التكيف الهيكلى التى تؤدى إلى وضع القطاع الخاص فى المقدمة بالنسبة للنشاط الاقتصادى والاجتماعى مع ما يستتبعه ذلك من توقع أن تكون إمكانيات مساهمته فى التنمية البشرية محور الاهتمام، وذلك تحت دعوى الإصلاح الاقتصادى، حيث تقوم هذه السياسة على عدة أسس منها: تقليص دور الدولة فى الوظائف التقليدية مقارنة بما كان فى الحقب السابقة ،وتحويل الاقتصاد إلى آليات السوق عن طريق ما سمى بالخصخصة، أى تشجيع نمو القطاع الخاص، وتحويل مؤسسات القطاع العام إلى القطاع الخاص.

إن جوهر فكرة التكيف الهيكلى مبنى على اعتبار أن آليات السوق هى الكفيلة بتنظيم الأولويات الموضوعة للإنفاق والاستثمار، وبالتالى اختيارات النمو، يستوى فى ذلك الإنفاق على الإنتاج السلعى والإنفاق فى مجالات التنمية البشرية وعلى رأسها مجال التعليم.

وبهذا المعنى يصبح معيار النجاح لأى استثمار هو العائد المباشر والآنى للإنفاق عليه ، بغض النظر عن أن الاستثمارات ذات الطبيعة الاستراتيجية وهى الاستثمارات الخاصة بتطوير وتدعيم مكون التنمية البشرية ، هى استثمارات لا تقدم عائدا مباشرا ومنظورا فى المدى القصير، وأحيانا فى المدى المتوسط أيضا ، كما أن قياس العائد

المباشر منها بالغ الصعوبة .. وأحيانا يكون مستحيلاً، ومن تلك الاستثمارات، الاستثمارات فى مجال الصحة والثقافة والبيئة والتعليم [١٧].

وتتراكم الآن الدلائل على ارتفاع تكلفة التعليم تنفيذًا لمبدأ استعادة التكلفة Costrecovery وهو ما يشكل عبئًا متزايدًا على ميزانية الأسر الفقيرة ، والنتيجة هى إعاقة الالتحاق بالتعليم [١٨] .

ولا شك أن اعتماد آليات السوق على العرض والطلب فى مجال التعليم، أمر سيؤدى بلا شك إلى إهدار حق المواطن فى التعليم، وخاصة بين المواطنين من الفقراء والنساء. هذا الحق الذى سيتوقف على ماتتيحه له إمكانياته وقدراته المادية .

ولابد أن نشير هنا إلى أننا نعتقد اعتقادا جازما، أن حق الإنسان فى التعليم لا يتحقق بمجرد وضع نص يعترف بهذا الحق فى المواثيق الدولية أو الدستور أو القانون ولكن حصول الإنسان على حقه كاملا فى التعليم هو عملية شاقة ، ومركبة ينبغى أن تبذل فيها الدول والمؤسسات الاقتصادية والجمعيات الأهلية أقصى طاقاتها لتذليل كل الصعوبات أمام الأفراد فى الالتحاق بالتعليم والاستمرار فيه.

وسوف نتناول فى هذا الجزء واقع التعليم العام فى مصر، ثم تعليم المرأة، وتعليم الطفل، وأخيرا إشكالات منوعة من التميز فى مجال التعليم.

١- التعليم العام :

يعد التعليم الابتدائى فى مصر تعليما إلزاميا إجباريا بالنسبة

لجميع الأطفال الذين يبلغون السادسة من عمرهم، ومع ذلك تشير الإحصاءات إلى أن معدلات القيد الإجمالى للتلاميذ فى المرحلة الإبتدائية تزيد على ٩٠٪ من جملة أعداد الأطفال فى سن الإلزام ، بينما يشير معدل القيد الصافى إلى قبول ٨٤٪ فقط من جملة أعداد الأطفال فى سن الإلزام بنسبة ٨٧٪ للذكور و٧٩٪ للإناث. وعلى الرغم من أن هذه الأرقام مبالغ فيها إذ أن هناك تصريحا شهيرا لوزير التعليم يؤكد فيه أن عدد الملزمين فى التعليم الإبتدائى لايتجاوز ٨٠٪ من جملة الأطفال فى سن الإلزام - ورغم هذا فإن الأرقام الرسمية سابق الإشارة إليها تؤكد أن هناك ما يزيد على ١٥٪ من أعداد الأطفال الذين بلغوا سن الإلزام لا يجدون لهم مكانا فى المدرسة، ومعنى ذلك أنه إذا كانت الفئة العمرية(٦-١٠ سنوات) تقدر بحوالى ٧,٥ مليون طفل فمعنى ذلك أن هناك ما يقترب من (٧٠٠) ألف طفل خارج المدرسة. يضاف إليهم أعدادًا كبيرة من المتسربين من التعليم تقدرهم بعض المصادر بحوالى ٢٠٪ من الذكور و٢٥٪ من الإناث الذين التحقوا بالمدرسة [١٩] .

ولاشك أن هؤلاء الأطفال الذين لا يجدون لهم مكانا فى المدرسة ينتمون إلى فئات السكان الأقل دخلا، ويشير تقرير التنمية البشرية فى مصر سنة ١٩٩٤ إلى أن متوسط دخل الفرد فى مصر يبلغ (٦٠٠) دولارًا [٢٠]. ويشير الجدول التالى إلى العلاقة بين متوسط الدخل السنوى للفرد ومعدل الالتحاق بالتعليم الإبتدائى ١٩٩٤ فى

محافظتى القاهرة والمنيا وجملة الجمهورية.

جدول (١) العلاقة بين متوسط الدخل الفردى ونسبة الالتحاق بالتعليم الابتدائى

المنطقة	الدخل السنوي دولار	بنين ٪	بنات ٪	جملة ٪
القاهرة	٨٩١	٩٦	٩٦	٩٦
المنيا	٥٣٠	٨٦	٦٩	٧٧,٥
جملة مصر	٦٠٠	٩٢	٨٠	٨٦

المصدر: من إعداد الباحث اعتمادا على دراسة حامد عمار:

أحوال الإنسان، ونادر فرجانى: الالتحاق بالتعليم .

ويتضح من الجدول السابق أنه كلما انخفض متوسط الدخل الفردى كلما انخفضت فرص الالتحاق بالتعليم والاستمرار فيه.

- وتأخذ نسب الطلاب فى الانخفاض كلما تقدموا فى السلم التعليمى، حيث تتراوح النسبة بين ٨٥٪ للمرحلة الإعدادية، و ١٦٪ لطلاب الثانوى العام (من مجمل أعداد السكان فى نفس الشريحة العمرية (١٤-١٦سنة) ، و ٣٠٪ لإجمالى التعليم الفنى.

وتعد نسب المقيدين بالتعليم العالى إلى عدد السكان فى الفئة

العمرية المقابلة (١٨-٢٣سنة) أحد المؤشرات الهامة التى توضح درجة ممارسة وتوفير حق التعليم للمواطنين. ويوضح الجدول التالى النسب المئوية لأعداد الطلاب فى مراحل التعليم المختلفة منسوبة إلى عدد السكان لنفس الفئة العمرية لعام ١٩٩٢.

جدول (٢) النسب المئوية للطلاب منسوبة للفئات العمرية ١٩٩٢

تلك النسبة عن ١٩,٨٪ من جملة السكان فى الفئة العمرية

المرحلة التعليمية	الفئة العمرية	٪	٪	٪	٪	٪	٪
رياض أطفال	٤ - ٥	٧,٥٨	٨,٠٥				
إبتدائى	٦ - ١٠	٩٠,٩٨	٩٢,٢٧	٩٠,٣٢	٩١,٠٢	٨٩,٧٧	
إعدادى	١١ - ١٣	٥٨,٧٠	٧٩,٨٢	٩٠,١٧			
ث / عام	١٤،١٥ - ١٦	١٣,٨١	١٤,٨٦	١٩,٥٨			
ث / زراعى	١٤،١٥ - ١٦	٣,٣٠	٣,٧٨	٣,٦٣			
ث / صناعى	١٤،١٥ - ١٦	١٢,٩٥	١٥,٦١	١٥,١٣			
ث / تجارى	١٤،١٥ - ١٦	١٢,٨٥	١٤,٠٢	١٣,٠٨			
قبل جامعى	١٨ - ١٩	٨,٠٩	٦,٨٥				
جامعى	١٨ - ٢٣	١١,٢٠	١٠,٧٠	١١,٥٩	١٢,٨٦	١,٣٦	٠,٣٧

المصدر: الآثار المتوقعة لسياسة التكيف الهيكلى على التعليم. محمد نعمان نوفل، ١٩٩٤.

يوضح الجدول السابق أن نسب الطلاب فى التعليم العالى إلى عدد السكان فى نفس الشريحة العمرية تتراوح بين ١٩٪ و ١٢٪ فإن نسب هؤلاء الطلاب تأخذ فى الزيادة كلما ازدادت درجة التقدم الصناعى والحضارى، فتبلغ قمتها فى كندا ٦٢,٢٪، وفى الولايات المتحدة الأمريكية ٥٩,٦٪، وفى فنلندا ٤٠,١٪ أما فى مصر فلا تزيد

المناظرة على أحسن الفروض.

وقد أشارت إحدى الدراسات إلى أنه فى ضوء متوسطات دخول الأسر فى مصر وفئاتها المختلفة وفى ضوء تكاليف الإنفاق الفعلى على الطالب والتى تزيد على (٣٤٧٣جنيهًا) فإنه فى حالة إجبار الطالب على دفع ١٠٪ فقط من تكاليف تعليمه، فإنه لن تستطيع سوى ١١,٣٧٪ من الأسر الإنفاق على طالب واحد، ١٠,٠٢٪ تستطيع الإنفاق على طالبين، ٣,٧٪تستطيع الإنفاق على ثلاثة طلاب، ومن البديهى أن تنخفض تلك النسبة كلما زادت نسبة النفقات المزمع استردادها من الطلاب، ويوضح الجدول التالى نسبة الأسر التى تستطيع الإنفاق على أبنائها فى حال استرداد ١٠٪ من جملة تكاليف الطالب فى التعليم العالى.

وتعد سنوات التمدرس Schooling – وهى السنوات التى

جدول (٣) نسبة الأسر القادرة على تعليم أبنائها عند استرداد ١٠ ٪ من قيمة نفقات التعليم

والتى تبلغ ٣٤٧٣,٣٠٠ جنيه .

عدد أفراد الأسرة	عدد الأفراد المتعلمين	فئات الدخل	المدفوعات التحويلية (المدخرات)	الإنفاق الفعلى على التعليم	المتوقع إنفاقه على التعليم	النسبة المئوية للأسر
٢ - ٣ أفراد	طالب واحد	٨٠٠٠ج - ١٠٠٠٠ج	٤٦٥.٦٢ ج	١٣٧.١٩ ج	٢٤٧.٢ ج	٪ ٥.٣٩
		١٠٠٠٠ج - ١٢٠٠٠ج	٢٨٨.٤٥ ج	١١١.١٩ ج		٪ ٢.٠٦
		١٢٠٠٠ج - ١٤٠٠٠ج	٧٠٣.٣٢ ج	١٣٥.٣٩ ج		٪ ١.١٩
		١٤٠٠٠ج فاكثر	٤١٥٦.١٧ ج	٢٨٢.٣٧ ج		٪ ٢.٣٧
						٪ ١١.٣٧
٤ - ٦ أفراد	طالبين	١٠٠٠٠ج - ١٢٠٠٠ج	٢٨٠.٨٤ ج	٤٤٩.٩٢ ج	٦٩٤.٦ ج	٪ ٢.٩٧
		١٢٠٠٠ج - ١٤٠٠٠ج	٥٢٤.٦٤ ج	٤٩٤.٥٨ ج		٪ ٢.٢٨
		١٤٠٠٠ج فاكثر	١٢٥٩.١٨ ج	٨٣٦.٨٨ ج		٪ ٢.٧٧
						٪ ١٠.٠٢
٧ أفراد فاكثر	ثلاثة طلاب	١٤٠٠٠ ج فاكثر	١٥٦٨.٠٧ ج	٧٢٥.٩٦ ج	١٠٤١.٩ ج	٪ ٢.٣٧
						٪ ٢.٣٧

المصدر: محمد نعمان نوفل ، مأزق سياسات التعليم العالى فى ظل توجهات التنمية (١٩٩٥) تحت الطبع

قضاها السكان من أعمارهم ٢٥ سنة فما فوق في التعليم - أحد المؤشرات الهامة لممارسة الناس لحقوقهم في التعليم .

وتقدر تلك النسبة في مصر سنة١٩٩٢ حسب تقرير التنمية البشرية للأمم المتحدة بمتوسط ٢,٨ سنة، مع تفاوت بين الجنسين يبلغ متوسط سنوات التمدرس للذكور٣.٩ سنة، وللإناث ١.٦ سنة ، وقد ارتفع متوسط التمدرس إلى ٣ سنوات سنه ١٩٩٢ ، وهذا مؤشر منخفض بالمقارنة بالكثير من الدول النامية حيث يبلغ متوسط التمدرس في كوريا الجنوبية ٨,٨ سنة وفي الأرجنتين ٧-٨ سنة أما في الدول الصناعية فيصل ذلك المتوسط إلى ١٠ سنوات [٢١] .

غير أن تلك النسبة تعد نسبة معقولة بالمقارنة بالدول العربية الإفريقية، حيث تتساوى مصر مع المغرب بينما تتفوق عليها ليبيا في متوسط سنوات الدراسة للفرد. ويوضح الجدول التالي متوسط سنوات التمدرس لمصر وعدد من البلاد العربية الأفريقية سنة ١٩٩٢.

جدول (٤) متوسط سنوات التمدرس في عدة بلدان عربية .

يشير معدل القيد الاجمالي إلى عدد جميع التلاميذ المقيدين في

البلد	مصر	ليبيا	تونس	الجزائر	المغرب	موريتانيا
متوسط سنوات التمدرس	٣	٣,٥	٢,١	٢,٨	٣	,٤

المصدر :نادر فرجاني، عن التعليم والاقتصاد والتنمية. البلدان العربية في سياق العالم سنة١٩٩٤ .

الصف الأول الابتدائى بينما يشير معدل القيد الصافى إلى عدد التلاميذ الذين بلغوا سن الالزام (السادسة فقط) حيث تضم أعداد التلاميذ فى الصف الأول الابتدائى تلاميذ أكبر وأصغر من ٦سنوات.

٢- تعليم المرأة:

فى ديسمبر ١٩٧٩ اتخذت الأمم المتحدة خطوة هامة باعتماد جمعيتها العمومية اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة. وقد صدقت مصر على هذه الإتفاقية بموجب القرار الجمهورى رقم ٤٣٤ لسنة ١٩٨٤، مما أعطاها قوة القانون، وذلك أعمالا لنص الدستور المصرى لسنة١٩٧١، والذى ينص فى مادته ٤٠ على أن المواطنين لدى القانون سواء وهم متساوون فى الحقوق والواجبات العامة، لا تمييز بينهم بسبب الجنس أو الأصل أواللغة أوالدين أو العقيدة.

وعلى الرغم من ذلك فهناك العديد من العوامل التى تعوق المرأة عن ممارسة حقها كاملا فى التعليم ويأتى على رأس تلك العوامل النظرة التقليدية للمرأة التى ترى أن مصيرها النهائى هو العمل داخل المنزل وإنجاب الأطفال وتربيتهم، بالإضافة إلى بعض العادات التقليدية التى تحد من ذهاب البنت للمدرسة متى بلغت سن البلوغ، وتفضيل الذكور على الإناث وخاصة إذا كانت القدرة على تعليم الإثنين معا محدودة داخل الأسرة، وبالإضافة إلى كل ذلك نمو الاتجاهات الدينية المتطرفة التى تتبنى موقفا معاديا لحقوق المرأة ومساواتها بالرجل ويوضح

الجدول التالى نسب الإناث إلى الذكور فى مختلف مراحل التعلم فى مصر.

جدول رقم (٥) نسبة الإناث إلى الذكور فى مراحل التعليم ١٩٩٢ - ١٩٩٣ [٢٢]

وقد أشرنا فيما سبق إلى متوسط التحاق الفتيات بالتعليم ولاشك

المرحلة	ذكور ٪	إناث ٪
إبتدائية	٥٤,٨	٤٥,٢
إعدادية	٥٦,٥	٤٣,٥
ثانوى عام	٥٥,١	٤٤,٩
ثانوى فنى	٥٦,٧	٤٣,٣
جامعي وعالى	٦٤,٨	٣٥,٢

أن هذا المتوسط ينخفض كثيرا إذا وضعنا فى أعتبارنا درجات التفاوت بين البيئات المختلفة، فبينما يصل المتوسط العام لتلك النسبة ٧٩٪ على مستوى الجمهورية، فإنها تصل فى قرى الوجه القبلى ٦٥٪، وتنخفض فى العزب والنجوع إلى ٥٧٪، بل إنها تنخفض فى بعض قرى محافظة المنيا (قرية نواى) إلى ٢٨٪ من مجموع الفتيات الذين بلغوا سن الإلزام [٢٣].

ويؤكد ذلك التفاوت فى مدى ممارسة حق التعليم للمرأة بالمقارنة بالذكور نسب الأميين فى مصر، فبينما تبلغ نسبة أمية الإناث (١٥سنة

فأكثر) ٨, ٦١٪، تبلغ نسبة الذكور ٨, ٣٧٪ حسب إحصاء سنة ١٩٨٦، وهو آخر إحصاء رسمى شامل للآن.

أما إذا انتقلنا إلى التفاوتات النوعية فإنها تصل إلى ٤٠٪ من مجموع النساء ١٥ سنة فأكثر فى القاهرة و٥٠٪ فى محافظة دمياط و٦٠٪ فى محافظة الدقهلية و٧٣٪ فى محافظة كفر الشيخ، وتصل إلى ما يقرب من ٨٠٪ فى محافظات بنى سويف والفيوم والمنيا وقنا وسوهاج. كما تزيد تلك النسبة عن ٩٠٪ فى بعض الأحياء العشوائية فى القاهرة وفى بعض قرى وعزب الوجه القبلى[٢٤].

٣- تعليم الأطفال، فيما قبل المدرسة الابتدائية

لم يكن مشروع إتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل المحاولة الأولى لكفالة حقوق الطفل على الصعيد الدولى. ففى سنة ١٩٣٣ صدرت أول وثيقة تعترف للطفل بمجموعة من الحقوق ودعت المجتمع الدولى إلى تعزيزها، وهى الوثيقة المعروفة باسم إعلان چنيف الذى أقرته عصبة الأمم المتحدة بالإجماع سنة١٩٣٤، وجاء فيه أن البشرية مدينة للطفل بأفضل ما يمكن منحه له من حقوق وضمانات.

وتأكد هذا فى الإعلان الصادر عن الأمم المتحدة لحقوق الطفل سنة ١٩٥٩، الذى يمثل إحدى العلامات المضيئة فى تاريخ الأمم المتحدة، فلقد عبر عن إرادة أعضاء المجتمع الدولى فى الاعتراف بمجموعة من المبادئ اعتبرت فى نظرهم آنذاك كفيلة بتحقيق الرعاية للأطفال على المستوى الاجتماعى والاقتصادى والصحى والذهنى. ولا يمكن أن

نفصل هذه الإعلانات عن الاتجاه المتزايد نحو تعزيز حقوق الإنسان، وهو أمر اعتبره المجتمع الدولى إحدى أولوياته الرئيسية (محمد السعيد الدقاق. الحماية القانونية للأطفال فى إطار مشروع اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل ١٩٨٥).

وتنص المادة (٧) من اتفاقية حقوق الطفل على أن يسجل الطفل بعد ولادته فورا وأن يكون له الحق منذ ولادته فى إسم والحق فى اكتساب جنسية أو يكون له قدر الإمكان. الحق فى معرفة والديه وتلقى رعايتهما كما تقضى المادة (٢٨) من نفس الاتفاقية باعتراف الدول الأطراف بحق الطفل فى التعليم على أساس تكافؤ الفرص.

وتعد المعالجة العربية لحقوق الإنسان الاجتماعية أكثر تقدما فى مجال الطفولة. فلقد جاء ميثاق حقوق الطفل العربى، الذى يعد بكل المقاييس استحداثًا مهمًا فى هذا المجال. معززًا للمادة (٣٠) من المشروع العربى بشأن رعاية الطفولة رعاية خاصة. ويلاحظ أن ميثاق حقوق الطفل ينطلق من الأسس التى تحكم كل النظم القانونية العربية فى نطاق حقوق الإنسان ، أى الذاتية العربية لحقوق الإنسان. فقد اعتبر الميثاق أن تلك الحقوق تعد الأساس لعملية التنمية وإنها تكون فى مجموعها التزاما دينيا ووطنيا وقوميا وإنسانيا، ومسئولية عامة. هذا مع تسجيل الارتباط بالمواثيق الدولية فى هذا الشأن، لهذا أقر الميثاق المذكور الحقوق التالية للطفل العربى (تأكيد وكفالة حق الطفل فى الرعاية والتنشئة الأسرية القائمة على الإستقرار الأسرى، وحق

الأمن الاجتماعى والرعاية الصحية وأن يعرف باسم وجنسية معينة، وحق التعليم المجانى والتربية ، والحق فى الخدمة الاجتماعية المجتمعية والمؤسسية، والحق فى رعاية الدولة وحمايتها له).

ولكن كثير من المشاهدات تؤكد أن هناك أعدادًا كبيرة من الأطفال تظل بلا جنسية أو هوية وهؤلاء هم الأطفال الذين يولدون لآباء عرب من أمهات مصريات، وتلك ظاهرة انتشرت فى السنوات الأخيرة، وتمتلئ قاعات المحاكم بالقضايا التى تطالب باعتراف الدولة بالجنسية المصرية لهؤلاء الأطفال [٢٥] وخاصة بعد غياب آبائهم الأجانب ، وفى نفس الوقت يعيش الكثير من الأطفال بلا اسم وبلا شهادة ميلاد حتى يبلغون السنة الثالثة من عمرهم ، ففى كثير من قرى الفيوم والصعيد، يولد الطفل ويظل بدون إسم حتى تمر الفترة التى يموت فيها كثير من الأطفال بسبب أمراض سوء التغذية والجفاف والنزلات المعوية والتيفود وغيرها من الأمراض القاتلة للأطفال، وبعدها وعندما يتجاوز الطفل هذه السن يقرر أهله التوجه للوحدة الصحية لتسجيل طفلهم ومنحه إسما لأول مرة فى حياته[٢٦].

وتؤكد كثير من الدراسات ضرورة الأهتمام بتربية الطفل وإعداده وتعليمه فى مرحلة ما قبل التعليم الابتدائى وذلك فى ضوء الانفجار المعرفى وثورة وسائل الاتصال والتراكم المتزايد والمستمر للمعرفة والتى تأبى أن يظل الأطفال حتى سن السادسة بلا أى تأثير تربوى وتعليمى منظم وفعال ورغم ذلك فإننا نلاحظ أن مجموع الأطفال فى

مؤسسات التعليم قبل المدرسة الابتدائية يبلغ (٢٥٠) ألف طفل، موزعين بين رياض الأطفال الحكومية والخاصة (حسب الإحصاء الرسمي لوزارة التعليم ١٩٩٤) [٢٧].

الجدول رقم (٦) تطور أعداد تلاميذ رياض الأطفال ٩٠ / ٩١ - ٩٣ / ١٩٩٤

وفى نفس الوقت تنتشر ظواهر عمالة الأطفال حتى فى هذه السن

السنة	عدد التلاميذ
٩٠ / ١٩٩١	١٩٨٧٤٢
٩٢ / ١٩٩٣	٢٣٥٧٣٣
٩٣ / ١٩٩٤	٢٥٠٠٠٠

المصدر: وزارة التعليم، مشروع مبارك القومى إنجازات التعليم، والإحصاء الرسمى لوزارة التعليم سنة١٩٩٥.

إذا ما وضعنا فى الاعتبار أن عدد الأطفال فى الشريحة العمرية المقابلة (٤-٦) سنوات يصل إلى حوالى ثلاثة ملايين طفل. بذلك تبلغ نسبة الأطفال الذين يحصلون على تعليم قبل المدرسة الابتدائية لاتتجاوز ٨٪ من جملة هؤلاء الأطفال .

وتكثر فى نفس الوقت أعداد أطفال الشوارع، وهم الأطفال الذين بلا مأوى وبلا أهل، يهيمون على وجوههم فى الشوارع والأسواق والأماكن الخربة، ومن أسف أنه ليس هناك إحصاء رسمى لأعداد هؤلاء الأطفال.

الصغيرة، حيث تدفع ظروف الفقر بأعداد متزايده من الأطفال إلى سوق العمل، للمساعدة فى تدبير نفقات المعيشة لهم ولأسرهم، ولاشك أن الأطفال الذين تضطرهم ظروفهم للعمل فى مثل هذه السن لا يحرمون من أبسط حقوق الإنسان فحسب ، وهو التعليم ، بل يحرمون من أبسط حقوقهم فى ممارسة حياتهم بشكل طبيعى وسوى.

٤- أشكال متنوعة من التميز فى مجال التعليم:

على الرغم من التقرير القانونى لحق المواطنين جميعا فى التعليم إلا أن علم اجتماع التربية حاول أن يبين أن الالتحاق بالمدرسة. رغم ظاهر الأمر لا يجعل حظوظ الأطفال من التعليم متساوية وقد تمت إستقصاءات عديدة حاولت أن تثبت العلاقة بين المنشأ الاجتماعى الثقافى للطلاب من جهة، وبين ارتفاع النمو لديهم وجدوى المدرسة من جهة أخرى، وسواء تناولت هذه الاستقصاءات مرحلة رياض الأطفال، أو عنيت بمعاهد التعليم الابتدائى أو التعليم الثانوى ، التعليم العالى، أو اهتمت بجملة المراحل التعليمية، فإنها تصل إلى تقرير نتيجة واحدة، وهى أن المعدل المتوسط للنمو منذ السنوات الأولى للعمر يتغير تبعا لمستوى البيئة المحيط بالطالب وأن الأثر الجيد لهذه البيئة يتجلى منذ دخول المدرسة، ثم يرسخ ويتأكد خلال المراحل التالية المتعاقبة.

لقد كشفت دراسات متعددة فى فرنسا وفى إنجلترا وفى السويد عن أن الهوة بين مستويات الطبقات الاجتماعية وبين مدى كونها ممثلة فى مؤسسات التعليم تزداد عمقا فى المراحل المتقدمة من

التعليم وتبلغ أوجها فى التعليم الجامعى، مما يؤدى إلى تباين فى حظوظ الإنتساب إلى المهن التى تتطلب تأهيلا طويلا ، والتى تمنح مسؤلية أعلى. وفى رأى بورديو-باسرون، أنه لايمكن فهم أية ظاهرة تعليمية كتمثيل الفئات الاجتماعية المختلفة فى مراحل التعليم أو تمثيل الجنسية أو نسبة المتخرجين، مالم توضع هذه الظاهرة ضمن أنظمة العلاقات الاجتماعية التى تتعلق بها، وبشكل عام مالم يتم إرجاعها إلى نظام التعليم وبنية العلاقات الطبقية (٢٨).

وتؤكد دراسات المدرسة النقدية للتعليم فى مصر على تلك العلاقة المؤكدة بين الخلفية الطبقية للتلاميذ وفرص الاستمرار فى التعليم حتى النهاية، وتكون تلك العلاقة إيجابية بالطبع فى حالة التلاميذ من أبناء الأثرياء، وتكون سلبية فى حالة التلاميذ من أبناء الفقراء. ويشير الجدول التالى إلى العلاقة بين نسب الطلاب فى مراحل التعليم المختلفة وحجم الملكية الزراعية لأسرهم.

جدول رقم (٧) توزيع أبناء الأسر الريفية على مراحل التعليم وفقًا للملكية .

وتؤكد الدلائل تزايد نسبة أبناء الأثرياء الذين يلتحقون بالمدارس الخاصة حيث

الأسر	إبتدائى	إعدادى	ثانوى عام	ثانوى فنى	جامعى وعالى
أسر بدون ملكية	٨,٥	١٦	١,٦	٦	,٦
أسر تملك أقل من ٥ ف	٣٣,٣	٢٠	٢,٦	٥,٥	,٠٩
أسر تملك أكثر من ٥ ف	٩٤,٤	٨٠,٤	٦٣,٨١	٢٠,٤	٢٨,٧

المصدر: شبل بدران – تكافؤ الفرص التعليمية فى الريف المصرى – التربية المعاصرة ١٩٨٨

يدفعون مصروفات باهظة تتراوح بين عدة مئات من الجنيهات وأكثر من عشرين ألف جنيه سنويا، ويوضح الجدول التالى تطور إعداد ونسب طلاب التعليم الخاص والتعليم الحكومى فى ثلاث سنوات.

ونأتى إلى شكل آخر من أشكال التمييز فى التعليم، وهو التعليم

جدول رقم (٨) نسبة طلاب التعليم الخاص إلى التعليم الحكومى .

المرحلة	العام الدراسى	حكومى	خاص	٪
إبتدائى	٩٢ / ١٩٩٣	٦١١٧٤١٢	٤٢٤٣١٣	٦,٩٣
	٩٣ / ١٩٩٤	٦٥٦٦٣٩٢	٤٨٣١٥٧	٧,٣٦
	٩٤ / ١٩٩٥	٦٨٠٣٠٥٧	٥٠٩٩٨١	٧,٥٠
إعدادى	٩٢ / ١٩٩٣	٣٤٠٩٢١٨	٩٩٢٩٦	٢,٩١
	٩٣ / ١٩٩٤	٣١٢٧٤٢٠	١٠٥٢٥٣	٣,٣٧
	٩٤ / ١٩٩٥	٣١٨٩٥١٢	١١٧٠٩٧	٣,٦٧
ثانوى	٩٢ / ١٩٩٣	٤٩٨٧٥٧	٥٦٥٣٣	١١,٣٣
	٩٣ / ١٩٩٤	٦٨٤٩٠٦	٧٥٢٣٤	١٠,٩٨
	٩٤ / ١٩٩٥	٧٦١٩٠٥	٨٠١٠٧	١٠,٥١

المصدر : وزارة التربية والتعليم . الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الألى

على أساس دينى حيث تنص اتفاقية مكافحة التمييز فى مجال التعليم على أنه لا يجوز لأى سبب من الأسباب أن يكون هناك تمييزا فى مجال التعليم يقصد منه أو ينشأ عنه إلغاء المساواة فى مجال التعليم أو الإخلال بها، وينبغى أن تعمل الدول الأطراف فى سبيل ذلك وأن تضمن بالتشريع عدم وجود أى تمييز [٢٩] . ورغم ذلك فإن وجود الأزهر باعتباره نظاما تعليميا موازيا، ويضم سلم تعليمى موازى لسلم التعليم العام حيث يشمل المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية بالإضافة إلى الجامعة يؤكد وجود تمييز على أساس الدين بين الأقباط والمسلمين ويضم ذلك النظام التعليمى مايزيد على مليون طالب وهو رقم يعادل حوالى ٩٪ من طلاب التعليم العام فى مصر. وحتى عهد قريب كان من الممكن أن ينتقل الطالب من التعليم العام إلى التعليم الأزهرى، ولكن منذ سنوات قليلة أصبح التعليم الأزهرى قاصرا على من يلتحقون بالسلم التعليمى الأزهرى منذ بدايته فى المدرسة الابتدائية.

ويوضح الجدول التالى تطور أعداد طلاب التعليم الأزهرى الدينى بمراحله الثلاث الابتدائية والإعدادية والثانوية :

وتبقى فى النهاية قضية المعوقين، فتنص المادة (٢٣) من اتفاقية

الجدول رقم (٩) تطور أعداد طلاب التعليم الأزهرى قبل الجامعى .

المرحلة	العام الدراسى	معاهد	فصول	بنون	بنات	جملة
إبتدائى	٩١ / ١٩٩٢	١٥٩٩	١٥٦٦٥	٣٧٢٨٥	٢٣٢٨٣٧	٦٠٤٩٢٢
	٩٢ / ١٩٩٣	١٧٧٠	١٧٢٩٥	٤٠٩٩٩٥	٢٥١٣٧٦	٦٦١٣٧١
	٩٣ / ١٩٩٤	١٩٣٨	١٨٠٧٣	٤٢٥٣٦٣	٢٥٧٣٩٦	٦٨٢٧٥٩
إعدادى	٩١ / ١٩٩٢	٨٦٦	٤٨٥٩	١١٠٧٠٧	٤٩٤٤٢	١٦٠١٤٩
	٩٢ / ١٩٩٣	٩٣٨	٤٦٤٧	٩٨٥٨٠	٤٧٣٤٠	١٤٥٩٢٠
	٩٣ / ١٩٩٤	١٠٢٨	٤٨٩٤	٩٩٣٢٤٠	٤٩٩٩٣	١٤٩٣٣٥
ثانوى	٩١ / ١٩٩٢	٥٢٤	٤٢٠٩	٩٠٩٢٣	٣٧٥٠٦	١٢٨٤٢٩
	٩٢ / ١٩٩٣	٥٥١	٤٩٧٠	١٠٥٧٧٤	٤٦٤٥٥	١٥٢٢٢٩
	٩٣ / ١٩٩٤	٦١١	٥٣١٤	١١٢٨٤٢	٥٠٥٨١	١٦٣٤٢٣
إجمالى	٩٣ / ١٩٩٤	٣٥٧٧	٢٨٢٨١	٦٣٧٥٤٧	٣٥٧٩٧٠	٩٩٥٥١٧

المصدر: الأزهر: الإدارة العامة للإحصاء. الإحصاء السنوى ٩٣/١٩٩٤

حقوق الطفل على أن (تعترف الدول الأطراف بوجوب تمتع الطفل المعوق عقليا أو جسديا بحياة كاملة وكريمة فى ظروف تكفل له كرامته وتعزز اعتماده على النفس وتيسر مشاركته الفعلية فى المجتمع كما تعترف الدول الأطراف بحق الطفل المعوق فى التمتع برعاية خاصة.... تهدف إلى ضمان إمكانية حصول الطفل المعوق فعلا على التعليم والتدريب» [٣٠].

ويطلق مصطلح المعوقين أو الفئات الخاصة فى مجال التعليم على أصحاب الإعاقات السمعية والبصرية والحركية والذهنية ، وتؤمن كثير من الدول بأهمية توفير تعليم مناسب لتلك الفئات الخاصة، يساعدها على التكيف مع المجتمع الذى تعيش فيه، ويسلحها بمهارات تمكنها من الاندماج فى سوق العمل والإنتاج مما يؤدى إلى الحد من العقبات والصعاب التى تحول دون انخراطهم فى خضام حياة المجتمع وأنشطته المتنوعة.

ولا توجد للآن إحصاءات دقيقة وشاملة عن حجم المشكلة فى مصر، وهوما يدل على أن مشكلة الإعاقة لم تطرح نفسها بعد كقضية إجتماعية تستحق المواجهة على أساس من التخطيط.

وتقدر أعداد المعاقين فى مصر بنحو إلى ١٠٪ من جملة أعداد السكان، وإذا كانت أعداد الأطفال فى سن الإلزام فى مصر(٦-١٤سنة) تبلغ أكثر من ٨ مليون طفل، فإن عدد المعاقين بإعاقات مختلفة سوف تزيد على (٨٠٠) ألف معاق.

ويشير الجدول التالى إلى أعداد المعاقين بإعاقات مختلفة فى سنوات ٩٢/٩٤.

ويؤكد الجدول السابق أن جملة عدد المعاقين الملتحقين بمدارس هو

الجدول رقم (١٠) أعداد المدارس والتلاميذ المعاقيين .

نوع الإعاقة	عدد المدارس		عدد الفصول		عدد التلاميذ		عدد المدرسين	
	٩٣/٩٢	٩٤/٩٣	٩٣/٩٢	٩٤/٩٣	٩٣/٩٢	٩٤/٩٣	٩٣/٩٢	٩٤/٩٣
التربية البصرية	١٩	٢١	١٨٧	٢٠٥	١٨٦٥	٢١٣٥	٤٧١	٤٩٢
التربية السمعية	٤٠	٥٧	٦٢٢	٦٧٦	٦٧٦٢	٧٠٢٤	١١٧٤	١٣٩٥
التربية الفكرية	٦٧	٩٦	٧٦٧	٨١٣	٦٩٤٥	٧٥٣٥	١٣٨٠	١٤٩٥
جملة	١٢٦	١٧٤	١٥٧٦	١٦٩٤	١٥٥٧٢	١٦٦٩٤	٣٠٢٥	٣٣٨٢

المصدر: كتاب مشروع مبارك القومى، إنجازات التعليم فى ٣ أعوام سنة١٩٩٤

١٦,٦٩٤ معاقًا وهو عدد لا تتجاوز نسبته ٢٪ من جملة الأطفال المعاقين فى سن الإلزام فى مصر.

٥- بين حق التعليم وحق العمل:-

يعد الحق فى العمل أحد الحقوق الأساسية للإنسان، وهو فى نفس الوقت يعد الثمرة الحقيقية للجهد الذى يبذله الفرد فى التعليم. ولكن تشير التقارير إلى أن السياسات الإقتصادية التى تتبعها الدولة، الخصخصة والتكيف الهيكلى ، قد أديا إلى تفاقم مشكلة البطالة التى إرتفعت معدلاتها من ٦٪ عام ١٩٨٩ إلى ١٤٪ عام ١٩٩٢، ويقدر البعض معدل البطالة حاليا بحوالى ٢٠٪ من السكان فى سن العمل.

وفى نفس الوقت فإن معدل نمو الناتج المحلى ، ونمو فرص العمالة فى القطاعات المختلفة لا يصل إلى ٣٪ حتى عام ١٩٩٢، ويقدر البعض أن هذا المعدل لم يتجاوز فى السنة الأخيرة ١٪ فقط.

ويشير الجدول التالى إلى نمو معدلات الناتج المحلى والعمالة فى القطاعات المختلفة فى الفترة من ١٩٦٠ إلى ١٩٩٢.

الجدول رقم (١١) معدلات النمو فى الناتج المحلى الإجمالى والعمالة فى القطاعات الإنتاجية

الفترة	١٩٦٠-١٩٦٥		١٩٧٣-١٩٨٢		١٩٨٢-١٩٨٧		١٩٨٧-١٩٩٢	
القطاع	الناتج	العمالة	الناتج	العمالة	الناتج	العمالة	الناتج	العمالة
الزراعة	٣,٧	٢,٣	٢,٢	٠,٠٥	٢,١	١,٣	٢,٧	١,١٦
الصناعة	٦,٦	٥,١	٧,٦	٣,٥	٦,٢	٣,٧	٥,٧	١,٤٥
البترول					٧,٣		٠,٦	
الاجمالى	٦,١	٣,٦	٤٣,٦	٣,١	٦,٣	٢,٣	٤	٢,٩٩

المرجع: تقرير التنمية البشرية - معهد التخطيط القومى، جدول ٢/١

وتعد البطالة بين المتعلمين أكبر منها بين الأميين والحاصلين على مؤهل أعلى من المتوسط ففى سنة ١٩٨٦ بلغت نسبة البطالة بين أصحاب المؤهلات المتوسط والعليا كما يشير الجدول التالى.

الجدول رقم (١٢) قوة العمل والبطالة حسب الحالة التعليمية سنة ١٩٨٦

الحالة التعليمية	العمالة		البطالة	
	العدد (بالألف)	النسبة ٪ من إجمالى العمالة	العدد (بالألف)	النسبة ٪ من إجمالى البطال
مؤهلات عليا	١٠٧٤	٪ ٨	٢٧١	٪ ١٦,٨
مؤهلات متوسطة	٣١٤٠	٪ ٢٣,٥	٩٠٠	٪ ٥٦
أقل من المؤهل المتوسط	٩١٦٥	٪ ٦٨,٥	٤٣٧	٪ ٢٧,٢
الإجمالى	١٣٣٧٩	١٠٠	١٦٠٨	١٠٠

المصدر: محمد نعمان نوفل، ومحسن توفيق، البطالة والنظام التعليمى سنة ١٩٩٢

وتؤكد الدراسات ارتفاع معدلات البطالة وأعداد المتعطلين إلى قرابة٩,١ مليون متعطل ١٩٩٣من بينهم ١,٤ مليون متعطل من الحاصلين على مؤهلات متوسطة وعليا تبلغ نسبة الحاصلين منهم على مؤهلات متوسطة ٨٢٪ من جملة المتعطلين.

وإذا استمرت معدلات البطالة فى الزيادة، فإن مشكلة تعميم التعليم وممارسة الحق فيه قد لا تكون نقص المدارس، ولكن قلة إقبال الناس، خاصة من قبل الفئات الاجتماعية الأضعف ، مما يساعد على تفاقم مشكلة اللا مساواة فى المجتمع.

معوقات موضوعية لتعليم حقوق الإنسان

نقصد هنا بالمعوقات الموضوعية. تلك المعوقات التى تأتى من داخل النظام التعليمى نفسه من طبيعة السلطة والمناخ السياسى والثقافى العام داخل المؤسسات التعليمية، وأنماط الإيديولوچيا التى تتبعها تلك المؤسسات.

فنمط السلطة السياسية الذى تشيعه مؤسسة التعليم، هى سلطة خارجة عن إرادة الأفراد بل تعلوا إرادتهم، وتجعل دور الأفراد يتسم بالسلبية التى لا تدفع بهم إلى المساهمة فى الحياة العامة. وهذا ما يجعل الأفراد يأملون التمتع بما تقدمه السلطة السياسية من خدمات ومرافق ويخشون فى الوقت نفسه قبضتها واضطهادها. لذلك تتميز مكانة الأفراد بالتبعية لإدارة تعلوهم وهو ما يحول دون قيام مشاركة سياسية فعالة.

ويتناقص هذا مع ثقافة المشاركة التى تقوم على اعتبار الأفراد مواطنين من حقهم المشاركة فى الحياة العامة والتأثير على المنظومة السياسية وتوجيه عملها من خلال عدد من الوسائل كالانتخاب والاستفتاء والتعبير عن المواقف بحرية.

فمن المفروض إذن أن كل نوع من أنواع الثقافة السياسية يؤدى إلى نوع معين من طرق ممارسة السلطة السياسية أو بصورة أعم يفرز نوعا معينا من الحكم. فلكل ثقافة سياسة ما يتبعها من الحكم ولكل حكم ثقافة سياسية يستند إليها، فالثقافة السياسية تؤهل إلى

التحرك أو التعبير عن موقف دون آخر من السلطة السياسية [٣٢] .

ومن هذا المنطلق يميل المرء إلى القول أن ثقافة المشاركة وحدها هى التى تسمح بالوصول إلى الديمقراطية وتحقيقها، إذ أن هى نقيض عدم الأكتراث والتقوقع. وبخصوص المدرسة يمكن القول وعلى سبيل التعميم، إنها لم تساعد على بروز ثقافة ديمقراطية، بل تعهدت بالقيام بمهمة تأطير أيديولوچى أو سياسى أو دينى أوكلها معا خدمة لغايات حزبية ولاعتبارات دينية ، ويكفى فى هذا المجال مجرد التلميح إلى ما تتضمنه الكتب المدرسية من تشخيص للسلطة ورعاية لبعض التوجهات المذهبية والسياسية كما يمكن التلميح إلى استغلال الدارسين وتسخيرهم للمحافل والجحافل ، وإلى تلقينهم الملاحم والمناقب والشعارات. لذلك ليس من الخطأ القول بأن التربية المدرسية لا تساعد بصورة أكيدة على بروز ثقافة سياسية ديمقراطية [٣٣] وهو شرط أساسى لتدعيم حقوق الإنسان.

يؤكد ذلك موقف طلاب الجامعة من المشاركة السياسية فى مصر، فلقد أكدت عديد من الدراسات إنخفاض المشاركة السياسية لطلاب الجامعة انخفاضًا كبيرًا. فتؤكد إحدى الدراسات أن ٨٨٪من طلاب الجامعة غير مقيدين بجداول الانتخابات، ٨٠٪ من الطلاب لم يشترك فى أى انتخابات سابقة، ٨٦٪ لا ينتمون لأى حزب سياسى [٣٤].

وتؤكد دراسة أخرى أن ٤,٢٪ من الطلاب الجامعيين ينتمون لأحزاب سياسية، ١١٪ يترددون على بعض الأحزاب دون أن يكونوا

أعضاء بها، ٩٤٪ لا ينتمون لأى حزب سياسى، ٨٣٪ لايشاركون فى أى انتخابات [٣٥].

وتؤكد عديد من الأبحاث على المصادرة غير المباشرة للتعليم داخل مؤسسات التعليم نفسه وهى ما يطلق عليها المنهج الخفى الذى يلعب دور كبيرا فى تحديد أفكار التلاميذ وقيمهم وتوجهاتهم كما يؤثر بدرجة كبيرة على اهتماماتهم وخاصة فى المجالات السياسية [٣٦] .

ولاشك أن التلاميذ ينتمون لبيئات متنوعة ومختلفة من النواحى الإقتصادية والاجتماعية ومن هنا فإن التعليم يمكن أن يلعب دورا فى التأكيد على تلك التمايزات وتدعيمها كما يمكن فى نفس الوقت أن يلعب دورًا فى التخفيف من حدتها وتحقيق درجة أكبر من التجانس بين أبناء الوطن الواحد [٣٧] .

وقد كانت الازدواجية الثقافية التعليمية التى تدعم وتؤكد الأزدواجية بين الزنوج والبيض فى الولايات المتحدة الأمريكية أحد أهم العوائق التى تحول سيادة فكرة حقوق الإنسان فى المجتمع الأمريكى [٣٨] ، حتى صدور قانون الحقوق المدنية فى أمريكا سنة ١٩٥٤ وهو القانون الذى ألزم مؤسسات التعليم بإلغاء أى تعبير عن التفرقة العنصرية فى المناهج والنشاط المدرسى ومختلف مدخلات النظام التعليمى [٣٩] .

ولحسن الحظ أن المجتمع المصرى يخلو من تلك العرقية الصارمة ولكن رغم ذلك فإننا يمكن أن نلحظ أشكالاً من تلك الازدواجية والتى تشكل عقبة أساسية فى سبيل حقوق الإنسان بين تعليم الأغنياء

والفقراء وقد أشرنا إليها من قبل، وكذلك بين الذكور والإناث، كما أن لها أثرها الواضح فى التمييز بين أبناء الديانة الإسلامية والمسيحية، إلى درجة الازدواجية سواء فى النظام أو فى المحتوى التعليمى.

وهذه الازدواجية ناجمة عن ازدواجية نظام التعليم إلى تعليم دينى تتولاه مؤسسات دينية وتعليم مدنى تقوم علية وزارة التعليم. ومشاكل التعليم المدنى وما يضعه من عوائق فى التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية معروفة. أما مشاكل التعليم الدينى فترجع إلى صميم طبيعة المؤسسات التى تقوم على هذا النحو من التعليم وعزوفها عن أى استعداد لتقبل المعايير الدولية لحقوق الإنسان باعتبارها نتاجًا لحضارة غربية هى فى مجملها تقف موقف المعارضة للحضارة الإسلامية.

ورغم بعض المحاولات التى جرت وتجرى للتوفيق بين الرؤية الدينية والرؤية الدولية لحقوق الإنسان، إلا أن إستمرار التعليم الدينى فى الإعتماد على النقل دون العقل، وعلى الترديد دون التجديد، يجعل مناطق التعارض فى المنهج وفى المضمون بين الرؤية الدينية والرؤية الدولية لحقوق الإنسان تزداد اتساعًا وعمقًا. والأمر فى النهاية يحتاج إلى جيل من المجددين الدينيين الذين يدركون ويفقهون روح الإسلام الحق ويتعاملون بتفتح مع حقائق ومقتضيات العصر، وهو جيل لم تظهر بشائره بعد ، الأمر الذى يجعل إشكالية، التعارض بين التعليم الدينى والتربية على حقوق الإنسان إشكالية قائمة ومرشحة للاستمرار لفترة طويلة [٤٠] .

يبقى من المعوقات الموضوعية لحقوق الإنسان فى النظام التعليمى ما يتصل بالتبعية حيث تفرض الدول الرأسمالية المتقدمة، هيمنتها التى تتزايد باستمرار على النظام التعليمى أما بطرق غير مباشرة أوبطرق مباشرة، كتوجيه قروضها ومعوناتها المادية لخدمة سياسات تعليمية معينة بما يتمشى ومصالح تلك الدول بصرف النظر عن درجة إتساق تلك السياسات مع حقوق الإنسان بوجه عام وحقه فى التعليم بوجه خاص. ويوضح الجدول التالى نسبة القروض والمنح الموجهه إلى قطاع التعليم فى مصر حتى عام ١٩٩٢.

الجدول رقم (١٣) القروض والمنح الموجهة لقطاع التعليم حتى عام ١٩٩٢

القيمة بالجنيه المصرى	الف	مليون	مليار
إجمالى القروض	٩٩٢	٧٥٦	
إجمالى المنح	٨٩٤	٨٧٤	١
اجمالى القروض والمنح	٨٨٦	٦٣١	٢

المصدر: صلاح الدين المتولى، التعليم المصرى والقروض الأجنبية لسنة ١٩٩٥

خاتمـة

لقد اعترفت الجمعية العامة للأمم المتحدة من خلال الإعلان العالمى لحقوق الإنسان (١٩٤٨) بأهمية التربية والتعليم ودورهما فى تنمية احترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية كما نصت على ذلك المادة (٦٥) من الإعلان. ومنذ البدء، أوصت الجمعية العامة حكومات البلدان الأعضاء بنشر نص الإعلان كاملا، وبتوزيعه لتدارسه فى كافة المؤسسات التعليمية.

ومنذ عام ١٩٧٤ شهدت نشاطات منظمة اليونسكو فى مجال التربية على حقوق الإنسان دفعا جديدا وذلك باعتماد توصية «حول التربية من أجل التفاهم والتعاون والسلم الدولى من جهه ومن أجل التربية على حقوق الإنسان والحريات الأساسية من جهه أخرى» من قبل مؤتمرها العام. وقد عرفت تلك التوصية بتوصية ١٩٧٤ والتى تم تطبيقها على كافة أشكال التربية ومراحلها فى الكثير من البلدان.

كما أن المؤتمر الدولى حول التعليم والإعلام والتوثيق فى مجال حقوق الإنسان المنعقدة بمالطة عام ١٩٨٧، قد أكد وبعد مرور تسع سنوات على المؤتمر الدولى لتدريس حقوق الإنسان (فيينا ١٩٧٨) على أهمية دعم التربية على حقوق الإنسان فى العالم فى إطار من التنسيق والتشاور.

ومن هنا فإننا نشعر بأهمية وجود استراتيچية عامة حول التربية

على حقوق الإنسان ترمى إلى تجاوز النقائص والعقبات التى تحول دون تحقيق ذلك الهدف وذلك من خلال التعبير عن رغبة سياسية تصاحبها إجراءات تنظيمية وتنفيذية ومالية ضرورية. وكى تعطى التربية على حقوق الإنسان نتائج إيجابية يفترض أن تشمل كل المستويات التعليمية (رياض الأطفال، التعليم الإبتدائى، الثانوى، الفنى، التعليم العالى والجامعى) وكل الأشكال التربوية (الموازية للمدرسة أو للنشاطات خارج إطار المدرسة، تعليم الكبار ومحو الأمية)[٤١].

ومن الأهمية بمكان هنا إنشاء نظام متكامل للتعليم والتربية فى مجال حقوق الإنسان تتاح فرص الإنتفاع به لمجمل أفراد المجتمع، بحيث يشمل جميع مستويات التعليم أو تشارك فيه، على نطاق واسع مختلف الهيئات العامة ووسائل الإعلام والمنظمات المختصة والسعى عن طريق التربية والتعليم إلى إرساء دور المؤسسات التى يسودها النظام والقانون وتتجاوز الأشخاص الحاكمين وتتجسد فى إطارها منظومة الحقوق الإنسانية المتنوعة وتتضافر فيها وجهات النظر والطاقات المختلفة على قاعدة المساواة الكاملة فى الحقوق والواجبات لجميع المواطنين رجالا ونساء على حد سواء.

كما ينبغى إعادة النظر فى الكتب والمناهج الدراسية وتنقيتها وتنقيحها دوريًا نصًا وصورة من كل ما يمكن أن يتعارض مع المبادئ الأساسية لحقوق الإنسان وبما يعزز قيم التسامح ونبذ التطرف بكل أشكاله.

كما ينبغى الاهتمام بتدريس ثقافة حقوق الإنسان ضمن مقررات الدراسة المختلفة كاللغة القومية والتاريخ والجغرافيا... وغيرها.

كما ينبغى استحداث مادة مستقلة لحقوق الإنسان ووضعها ضمن المقررات الدراسية . وفى النهاية فمن الضرورى تعاون المنظمات غير الحكومية والدوائر الرسمية على الصعيد الوطنى للتوعية على التربية وحقوق الإنسان والديمقراطية باعتباره شرطًا لتعزيز الإستقرار داخل المجتمع ولتوسيع دائرة مشاركة الأفراد والجماعات فى إدارة شئون بلادهم [٤٢] ولتحقيق التنمية وتعزيز فرص السلام والأمن والتفاهم بين جميع فئات المواطنين.

مراجع وهوامش

(١) جون كولر، الفكر الشرقى القديم، ترجمة: كامل يوسف حسين (الكويت: عالم المعرفة، عدد ١٩٩، عام ١٩٩٥) صـ٧٧

(٢) جفرى بارندر (محرر)، المعتقدات الدينية لدى الشعوب، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام (الكويت؛ عالم المعرفة عدد ١٧٣، عام ١٩٩٣) صـ١٧٢

(٣) جون كولر، الفكر الشرقى القديم، مرجع سابق، صـ٨٤

(٤) عبد الغفار مكاوى، جذور الاستبداد. قراءة فى أدب قديم (الكويت: عالم المعرفة عدد ١٧٢، عام ١٩٩٤) صـ١٨٩

(٥) كمال حامد مغيث، حق التعليم أم حق الحياة، دورية حقوق الناس، العدد الثانى: يوليو ١٩٩٤، صـ٢٣

(٦) على سليمان فضل الله «ماهية الميثاق الإفريقى لحقوق الإنسان والشعوب بحث فى حقوق الإنسان المجلد الثانى، إعداد: محمود شريف بسيونى وآخرون (بيروت: دار العلم للملايين، عام ١٩٨٦، صـ٣٨٢.

(٧) الأمم المتحدة، الإعلان العالمى لحقوق الإنسان، ١٠ ديسمبر عام ١٩٤٨.

(٨) الشافعى محمد بشير «قانون حقوق الإنسان – ذاتيته ومصادره» بحث فى حقوق الإنسان المجلد الثانى، مرجع سابق، صـ٢٤.

(٩) منذر عنبتاوى «الشرعية الدولية لحقوق الإنسان» بحث فى حقوق الإنسان المجلد الثانى، المرجع السابق، صـ٨٨.

(١٠) على سليمان فضل الله «ماهية الميثاق الإفريقى لحقوق الإنسان والشعوب» بحث فى حقوق الإنسان، مرجع سابق، صـ٣٨٥.

(١١) المرجع السابق، صـ٣٨٨.

(١٢) أنظر: نادر فرجانى، نحو ميثاق عربى لحقوق الإنسان نقاط للمناقشة. محاضرة القيت فى دورة منذر عنيتاوى. المعهد العربى لحقوق الإنسان بتونس، ١٢–١٨ مارس عام ١٩٩٠، صـ١٤و صـ٢١.

(١٣) كمال حامد مغيث، حق التعليم أم حق الحياة، مرجع سابق، صـ٢٣.

(١٤) سعيد إسماعيل على، تاريخ التربية والتعليم فى مصر (القاهرة: عالم الكتب ، عام ١٩٨٥)

(١٥) المرجع السابق، صـ٣٨٦.

(١٦) سعيد إسماعيل على، دور التعليم المصرى فى النضال الوطنى، زمن الإحتلال البريطانى (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، عام ١٩٩٥).

(١٧) محمد نعمان نوفل «بعض الآثار المتوقعة لسياسة التكيف الهيكلى على التعليم» مركز دراسات أبحاث التعليم العالى (القاهرة، ديسمبر عام ١٩٩٤) صـ١.

(١٨) نادر فرجانى، التنمية البشرية فى مصر . رؤية بديلة (القاهرة: المشكاة، عام ١٩٩٤) صـ١٢ . ١٣.

(١٩) حامد عمار: أحوال الإنسان فى ربوع مصر فى مطلع التسعينات، محاضرة ألقيت فى المؤتمر العلمى الرابع عشر لرابطة التربية الحديثة عن التعليم والإعلام (يوليو ١٩٩٤) صـ٢٨.

(٢٠) محسن توفيق ومحمد نعمان نوفل «البطالة والنظام التعليمى فى مصر» مركز دراسات وأبحاث التعليم العالى ١٩٩٢، جدول رقم ١٥.

(٢٨) سعيد إسماعيل على، فلسفات تربوية معاصرة(الكويت، عالم المعرفة عدد١٩٨،عام١٩٩٥صـ١٦٩ . ١٧٠.

(٢٩) حقوق الناس، شهرية ثقافية، العدد الثانى، يوليو ١٩٩٤.

(٣٠) إتفاقية حقوق الطفل، صحيفة وقائع رقم ١٠، الأمم المتحدة.د.ت، صـ٤٣.

(٣١) وزارة التربية والتعليم، إحصاءات التعليم قبل الجامعى ١٩٩٥/٩٤، مرجع سابق.

(٣٢) چورچ كوتكدجيان «الإنجازات والعراقيل فى مجال التربية على حقوق الإنسان بحث مقدم إلى الندوة العربية حول التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية تونس ١٨-٢٠ فبراير ١٩٩٣صـ١٩.

(٣٣) المرجع السابق.

(٣٤) محمد أحمد عبد الهادى، إتجاهات الشباب الجامعى نحو المشاركة السياسية، مؤتمر كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان عام١٩٨٧.

(٣٥) أحمد يوسف محمد «العمل السياسي من منظور الشباب الجامعي» مجلة كلية بنات عين شمس العدد ١٦ سنة١٩٩١. أنظر أيضا: كمال حامد مغيث أن المشاركة السياسية لطلبة الجامعات، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوى الأول للتعليم الجامعى فى مصر القاهرة ١٩٩٤.

(٣٦) Oliver, R. Graham. The Radical Education Potntial of a Concern for the "Hdden things." paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (12nd, Chicago, il, April 3-7, 1991) P.31.

(٣٧) Hadly, Thomas, The influence of Cognitive Development on perceptions of Environmental Press. Journal of College Student Personnel, 1992. V22, P 94.

(٣٨) Gadsden, Vivian L. literacy, Education, and identity among African - Americans: The communal Nature of learning. Urban Educution - V27, n4, Jan 1993 P 69.

(٣٩) Dentler, Robert A. in Defense of the court's Magent School Plan. Equity and Excellence, V22, n4 1986. P. 9.

(٤٠) محمد نور فرحات «الحريات الأكاديمية: المفهوم والإشكاليات النظرية. مع إشارة إلى الوضع فى البلاد العربية» بحث مقدم إلى الندوة العربية حول التربية على حقوق الإنسان، مرجع سابق، صـ٤٨.

(٤١) جورج كوتكدجيان «الإنجازات والعراقيل فى مجال التربية على حقوق الإنسان، مرجع سابق صـ٢٤.

(٤٢) من توصيات الندوة العربية حول التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية، سبقت الإشارة إليها صـ٢١٢.

حقوق الإنسان فى مناهج التعليم
دراسة نقدية لمناهج التعليم الأساسى

د. إلهام عبد الحميد *

* مدرس بمعهد البحوث والدراسات التربوية بجامعة القاهرة .

التعليم الرسمى وحقوق الإنسان

يختلف ، بدرجة كبيرة ، تقييم دور المؤسسات التربوية والتعليمية الرسمية فى تحقيق توعية المواطنين بحقوق الإنسان، ولعل هذا الاختلاف مرجعه تحديد الهدف من العملية التعليمية والدور الذى يقوم به التعليم، ذلك أن هناك اتجاهًا يرى أن التعليم من خلال القنوات الرسمية لا يعترف أصلاً بمفهوم حقوق الإنسان، لاسيما فى بعض الدول العربية التى لم توقع على أى من المواثيق الدولية الخاصة بتلك الحقوق، أو التى تقوم بالتطبيق الانتقائى لهذه المواثيق ومن ثم لا يمكن أن ننتظر من التعليم الرسمى أن يفسح الطريق لتعليم حقوق الإنسان. ذلك أن الهدف من تعليم حقوق الإنسان تنبيه وعى المواطنين إلى الممارسات الفعلية التى تشكل انتهاكًا لهذه الحقوق، سواء جاءت هذه الانتهاكات من بعض قوى المعارضة السياسية أو من جانب بعض أجهزة نظام الحكم ذاته(1).

وبذلك يصبح التعليم ليس حياديًا وإنما هو وسيلة لقهر الإنسان وتوجيهه، كما يصبح من المستحيل أن يكون أداة لتوعية الإنسان بحقوقه ، أما الفريق الثانى فيرى أن التربية على حقوق الإنسان يمكن أن تتم عبر القنوات الرسمية وتبدأ من المدرسة الابتدائية بل وحتى دور الحضانة مرورًا بالمراحل المتوسطة وانتهاءً بالجامعة، وذلك لأن تلك الدراسة من خلال المدارس ستكون منظمة ومباشرة فى معظم

الأحيان ، كما أنها ستصل إلى عدد كبير من الجماهير، من خلال تدريس مقرر حقوق الإنسان أو من خلال تضمين المقررات الأخرى مثل التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية واللغة العربية لمفاهيم حقوق الإنسان ومن خلال استخدام الممارسات اليومية مع التلاميذ التى تعكس مفهوم حقوق الإنسان. فمعايشة حقوق الإنسان من الطفولة إلى المراهقة والشباب وممارستها أمران ضروريان لتعلمها وفهمها، وهذا يعنى معايشة حقوق التلميذ فى الحياة اليومية للأسرة.. والمدرسة والمجتمع فالغرض من التربية على حقوق الإنسان هو جعل هذه الحقوق مادة للدراسة وممارسة يومية.. فى آن واحد، ولذلك يصبح تعليم هذه الحقوق عملية تربوية مستمرة طوال الحياة [٢].

ويستند الفريق الثانى على أن السلوك الاجتماعى للتلاميذ يمكن أن يتغير إذا استهدف التعليم هذا التغيير من خلال فلسفة صحيحة ونظام للقيم يساعد التلاميذ على أن يأخذوا أماكنهم فى الحياة[٣]، على حين يستند الفريق الأول على أن المدرسة مؤسسة محافظة غير قادرة على التغيير ودورها لا يتجاوز المحافظة على الواقع، وهناك فريق ثالث يرى أن للمدرسة دورًا محافظًا ومجددًا فى نفس الوقت فهى بطبيعتها تقوم بعملية تثبيت لقيم المجتمع وفى نفس الوقت بعملية تحريك وزعزعة هذه القيم وبذلك فإن النظام التربوى يمكن أن يعكس ما يحدث فى المجتمع وفى نفس الوقت يعد دافعًا ومحركًا لهذا التغيير فى المجتمع[٤].

وعلى الرغم من اتفاقنا مع الرأى القائل بأن المدرسة من الصعب أن تقوم بدور ثورى فى المجتمع وتصبح مركزًا للتغيير، إلا أننا نجد أن تدريس حقوق الإنسان يجب أن يتم فى مدارسنا سواء من خلال إدخال مقرر جديد أو من خلال إدماج المقرر ضمن المقررات الأخرى وتضمين المناهج الدراسية مفاهيم حقوق الإنسان وذلك لأسباب عديدة أهمها ضمان وصول تلك المفاهيم والمبادئ إلى أكبر عدد من التلاميذ لاسيما فى التعليم الأساسى وقبل أن يخرج ٥٠٪ من الدارسين خارج إطار العملية التعليمية، والأمر الآخر أن جمهورية مصر العربية من الدول التى وقعت على المواثيق الدولية وعليها أن تنشر المعرفة والوعى بحقوق الإنسان وفقًا للمادة (٥٥) من ميثاق الأمم المتحدة، والمادة (٢٥) من الميثاق الأفريقى لحقوق الإنسان والشعوب، والتى تنص على أن "يقع على الدول الأطراف فى هذا الميثاق واجب النهوض بالحقوق والحريات الواردة فى هذا الميثاق وضمان احترامها من طرف التعليم والتربية والإعلام واتخاذ التدابير التى من شأنها أن تضمن فهم هذه الحريات والحقوق وما يقابلها من التزامات وواجبات"، والسبب الآخر الذى يحفزنا على ضرورة الاهتمام بتدريس حقوق الإنسان من خلال المؤسسة الرسمية (التعليم) أن هناك تغيرات سريعة اجتماعية.. وثقافية وتحولات عالمية، وانفتاح إعلامى ثقافى وثورة معلوماتية .. ومعرفية.. تجعل هناك ضرورة لإعداد إنسان لديه تحصين حقيقى ضد تحديات القرن الحادى والعشرين وقادر على

الفرز النقدى والاختيار من بين ما يتساقط عليه من أفكار واتجاهات مختلفة، وهذه مهمة تتطلب إنسانًا لديه الوعى بحقوقه وواجباته ومسئولياته، ومن ثم يصبح للعملية التعليمية دورًا مهمًا جدًا، ويصبح عليها أن تمد التلاميذ بكل ما يؤهلهم للتعليم المستمر والقدرة على مواجهة المتغيرات المتسارعة والتحديات الصعبة، ولكن ينبغى أن نؤكد على أن منهجًا لحقوق الإنسان لن يحقق الهدف منه إلا من خلال إحداث تغيير للمناهج التعليمية جميعها، بحيث يصبح الهدف من تلك المناهج تنمية التفكير النقدى لدى التلاميذ وليس الهدف تراكم المعلومات فحسب، أيضا يبقى أن يكون التدريس وسيلة لتنمية ثقة التلاميذ بأنفسهم لا وسيلة لانسحاقهم وهزيمتهم ونظرًا لأهمية تدريس منهج لحقوق الإنسان، ستقوم هذه الدراسة بمحاولة التعرّف أولاً على واقع حقوق الإنسان من خلال المقررات الدراسية ومن خلال طريقة التدريس السائدة فى مدارسنا ثانيًا، ثم من خلال وضع أسس لمنهج مقترح لتدريس حقوق الإنسان ثالثًا : ومن ثم ستقوم هذه الدراسة بمحاولة الإجابة على تلك الأسئلة :

١ – ما هو واقع حقوق الإنسان فى مناهج التعليم الأساسى بمصر ؟

٢ – لماذا يجب تدريس حقوق الإنسان ؟

٣ – ما هى أسس بناء منهج لحقوق الإنسان ؟

وتحاول الدراسة الإجابة على هذه التساؤلات عبر دراسة كتب اللغة العربية والدراسات الاجتماعية المقررة على الصف الرابع، الخامس، السادس، السابع، الثامن . باستخدام أدوات البحث التالية :

١ - تحليل المضمون.

- تحليل كتب اللغة العربية والدراسات الاجتماعية فى ضوء ومفهوم حقوق الإنسان.

- تحليل الأهداف الدراسية لتلك المواد فى الصفوف السابق ذكرها.

- بناء منهج لحقوق الإنسان يعتمد على :

(١) الأهداف.

(ب) المقرر أو المضمون.

(ج) الأنشطة المصاحبة.

(د) الطريقة التى يجب التدريس بها.

حقوق الإنسان فى المناهج الدراسية بالتعليم الأساسى فى مصر :

(دراسة تحليلية) لمنهجى
اللغة العربية والدراسات الاجتماعية

تقوم هذه الدراسة بتحليل مضمون كتب اللغة العربية، وكتب الدراسات الاجتماعية وذلك بهدف التعرف على ما تضمنته تلك الكتب من موضوعات عن حقوق الإنسان أو مفاهيم أو مبادئ أو قيم مرتبطة بقضية حقوق الإنسان على المستوى العالمى، والأفريقى العربى أو على مستوى مصر.

أولاً : مرحلة التعليم الأساسى (الابتدائى والإعدادى) : ويبدأ بمقرر الدراسات الاجتماعية من الصف الرابع الابتدائى وحتى الثالث الإعدادى ويتوزع المقرر على خمسة كتب وهم بالترتيب.

١ - "محافظتى" مقرر على الصف (الرابع الابتدائى).

٢ - الإنسان والبيئة عبر التاريخ (الصف الخامس).

٣ - "مصر وطنى" الصف السادس (أولى إعدادى).

٤ - "جغرافية الوطن العربى وتاريخه فى العصر الإسلامى" (ثانية إعدادى).

٥ - "مصر والعالم" (ثالثة إعدادى).

وصف كتب الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسى فى مصر

الكتاب	محافظتي الصف الرابع	الإنسان والبيئة الصف الخامس	مصر وطني السادس أولى إعدادي	جغرافية الوطن العربي نهائي إعدادي	مصر والعالم ثالثة إعدادي	الإجمالي
عدد الصفحات	١٦٦	٢٢٣	٢١٢	٢٣٦	٢٥٥	١٠٩٢
عدد الخرائط	٣٠	٥	٣٤	٤٣	٥٨	١٧٠
عدد الصور	٤٩	١١٥	١٣	٦	---	١٨٣
عدد الأشكال	١٣	٢١	٤٤	٣٤	٢٥	١٣٧

تحليل أهداف الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسى

١ - السمة الغالبة عند تحليل الأهداف تتعلق بإعلاء الدور المصرى سواء على المستوى العربى أو المستوى العالمى، وربط ذلك بالاتجاهات الإيجابية للتلاميذ نحو وطنهم، فقد ورد فى كتاب الصف الأول الإعدادى (مصر وطنى) أن المؤلفين لم يهملوا الاهتمام بتنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية لدى التلاميذ نحو وطنهم مصر وتفهم مشكلاته فى الماضى والحاضر... كما أبرز المؤلفون لكتاب الصف الثانى الإعدادى حرصهم على إبراز دور مصر الطليعى داخل الوطن العربى وتعاونها مع الدول العربية من خلال المنظمات العربية والإسلامية. وأشار كتاب الصف الثالث الإعدادى إلى أنه من بين جهود مصر للحفاظ على حريتها

واستقلالها.. ودورها فى العالم معالجة المشكلات التى تواجهها مثل المشكلة السكانية.

٢ – من بين الأهداف كان هناك هدف يسعى إلى غرس بعض القيم كما فى كتاب "محافظتى" للصف الرابع الذى يركز على أن المادة العلمية وسيلة للتفكير واكتساب مهارات أساسية، كما ورد فى كتاب جغرافية الوطن العربى وتاريخه فى العصر الإسلامى"للصف الثانى الإعدادى" أهمية تنمية مهارات التفكير وليس مجرد التذكر للمعلومات وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ نحو وطنهم العربى وقضاياه المعاصرة ونحو تاريخه الإسلامى.

٣ – كما تضمنت الأهداف تنمية الثقة بالنفس من خلال ما ورد فى كتاب الصف الخامس على لسان المؤلفين "نريد أن نسمع رأيك أنت.. لأننا جميعًا نثق فى عقلك وقدرتك على تطوير وطنك فى المستقبل".

٤ – ولا تتعرض الأهداف إلى أى إشارة لحقوق الإنسان، وإنما ركزت على عدة جوانب، منها البيئة ومكوناتها، وأشكال النشاط البشرى وبعض المعلومات عن العالم العربى، وبعض المهارات والظروف التى ترتبط بالدراسات الاجتماعية ومن الملاحظ أن دراسة التاريخ لم يتعرض فيها المؤلفون لأى جهود حول حقوق الإنسان.

وبذلك خلت الأهداف تمامًا من أى توعية بحقوق الإنسان ماعدا هدف واحد على سبيل الحصر وهو القائل بتقدير جهود الإنسان العربى على مر العصور للحفاظ على حريته.

تحليل مضمون الكتب
(فى الدراسات الاجتماعية للتعليم الأساسى)

سيتم التحليل فى ضوء بعض المفاهيم مثل السلام، تقرير المصير، الديمقراطية، التعليم، المساواة، الحرية، التسامح، المشاركة. ولكن من الملاحظ أن جميع الكتب لم تتطرق إلى موضوعات خاصة بحقوق الإنسان بشكل مباشر، كما أنها لم تستخدم مفهوم حق الإنسان أو أى حق يرتبط به وإنما جاءت بعض هذه المفاهيم دون ارتباط بكلمة "حق".

وقد أكدت تلك الكتب على التسامح كإحدى سمات التدين والإيمان وليس التسامح الفكرى "فقد رحب المصريون بالفتح العربى الإسلامى نظرًا لتسامح الدين الإسلامى (جغرافية الوطن العربى وتاريخه ص ٢٠٠) "الصف الرابع" «اتسم صلاح الدين بسمة التسامح حينما انتصر على الصليبيين" جغرافية الوطن العربى وتاريخه ص ٢١٧، كما أشير إلى تسامح الدولة الفاطمية فقد تم فى عهدها الرخاء وازدهرت الآداب والعلوم وساد التسامح الدينى (الكتاب السابق ص ٢٠٧).

وقد أشار (كتاب محافظتى) "المقرر على الصف الرابع" إلى المساواة.. والأمن وأشار كتاب مصر والعالم ص ٢١٠ إلى أن المرأة المصرية لم تتردد فى الاشتراك فى الثورة ضد المعتدين فقامت النساء لأول مرة فى تاريخ مصر يطالبن بالحرية والاستقلال. فى كتاب جغرافية الوطن العربى وتاريخه المقرر على الصف الثانى الإعدادى ص ١٤٣، جاءت هذه العبارة: "ويتفق ذلك مع ما يرد فى الدساتير اليوم وما جاء فى الإعلان العالمى لحقوق الإنسان".

أما بالنسبة لمفهوم السلام فقد جاء فى كتاب (مصر وطنى ص ١٦٤) "ثم عرض اتجاه المصريين إلى السلام فلم يكن المصريون القدماء دعاة حرب وإنما عاشوا واستقروا فى وادى النيل تحميهم الحدود الطبيعية وتوفر لهم الأمن"، كما أشار كتاب (مصر وطنى) إلى أن أحد صفات المسيح أنه لم يكن رجل حرب ولكنه كان مبشرًا بالسلام ص ١٩٦، أما مفهوم الحرية، فلم تُحِط كل كتب الدراسات الاجتماعية.. قيمة الحرية بأى اهتمام، بل إنه من النادر أن نجد المصطلح بصورة مباشرة، ومن الأمور التى تثير القلق بالنسبة للتلاميذ لاسيما فى المراحل العمرية الأولى الصورة المشوهة التى يعرضها كتاب محافظتى" من خلال التمييز بين سكان الريف وسكان المدن والتمييز أيضًا بين سكان الحواضر والبدو أنظر ص ٩١، ص ٦٢، ص ٣٠، ٣١.

أما بالنسبة للمشاركة فلقد حصلت أيضًا الكتب على ١٪ بإشارات بسيطة أنظر الجدول..

الكتاب / التوجه	محافظتي الصف الرابع	الإنسان والبيئة الصف السادس	مصر وطني أولى إعدادي	جغرافية الوطن العربي ثاني إعدادي	مصر والعالم ثالث إعدادي	الإجمالي
المواطنة	١	–	–	١	–	٢
الشورى	–	–	–	٣	–	٣
المبايعة	–	–	–	٢	–	١
الانتخاب	–	–	–	٢	–	٢
حق التعبير	–	–	–	–	٣	٣
						١٢

بالنسبة للاندماج نجد فى كتاب "مصر وطنى" ص ٨، التكامل والوحدة- التعاون والتنسيق وبناء المنظمات"، الوحدة لعبت دورًا عظيمًا.. وهناك خطورة للانقسام فى حياة الشعوب (مصر وطنى ص ١١٧).

وفى كتاب "جغرافية الوطن العربى وتاريخه" ص ١١٤ يرد ما يلى"نجح الرسول فى أن يكون من القبائل العربية أمة واحدة ودولة واحدة، بعد أن لصقت بهم القبلية والعصبية ويربط بينهم برباط قوى متين هو رباط دين الإسلام، الذى أشاع بينهم روح الإخاء والمساواة والعدل والتسامح والبر بالضعفاء والعطف على الفقراء بدلاً من حياة التآمر والتنافر والكبرياء".

ويمكن أن نذكر أن التحليل قد توصل إلى النتائج التالية بالترتيب:

(١) الصف الرابع وصلت نسبة الفقرات المرتبطة بحقوق الإنسان إلى ٦,٠٦٪ وهى نسبة ضعيفة جدًا، وقد وزعت كالتالى : ٣,٢٧٨٪ عدد الفقرات الخاصة بالحقوق السياسية والمدنية ٦٥٥.٪ حقوق اقتصادية وثقافية واجتماعية، ١,٣١١ حقوق خاصة بالشعوب ١,٦٣٩ حقوق خاصة بالطفل- ولا توجد أى إشارة للمرأة وحقوقها.

الصف السادس (أولى إعدادى) "مصر وطنى" تشمل عدد الفقرات التى ترتبط بحقوق الإنسان بنسة ٣,٩٦٤٪ و١٨ فقرة.

- عدد الفقرات الخاصة بالحقوق السياسية والمدنية ٧ فقرات (١,٥٤١) ٪.

- عدد الفقرات الخاصة بالحقوق الاقتصادية والثقافية والاجتماعية فقرة واحدة ٠,٢٢٪ لم يتعرض الكتاب لحقوق الطفل أو حقوق الأقليات.

(٤) الصف السابع الثانى الإعدادى كتاب "مصر والوطن العربى".

عدد الفقرات المرتبطة بحقوق الإنسان ٣٦ فقرة فى الكتاب بنسبة ٧,٣٤٪ وهى نسبة ضعيفة جدًا:

١٤ فقرة بنسبة ٢,٧٧٧٪ حقوق سياسية ومدنية.

فقرة واحدة ١٩٨،٪ حقوق اقتصادية واجتماعية.

١٥ فقرة ٢,٩٧٦٪ حقوق خاصة بالشعوب.

• ٤ فقرات بنسبة ٧٩٣،٪ حقوق خاصة بالمرأة.

• ٣ فقرات بنسبة ٥٩٥،٪ أقليات.

– لا توجد أى حقوق خاصة بالطفل.

– (الصف الثامن ثالثة إعدادى) كتاب "مصر والعالم".

عدد الفقرات التى انطبق عليها التحليل ٥٩ فقرة نسبة ٦,٢٩٪

١٣ فقرة ١,٣٨٧٪ حقوق سياسية ومدنية.

١٠ فقرات ١,٠٦٧٪ حقوق اجتماعية واقتصادية.

٣٠ فقرة ٣,٢٠١٪ خاص بالشعوب.

• ٣ فقرات ٣٢٠.٪ خاص بالمرأة.

• ٣ فقرات ٣٢٠.٪ خاص بالأقليات.

– حقوق الطفل الاجتماعية لا يوجد.

وأخيرًا فإن مناهج الدراسات الاجتماعية بشكل عام لا تشير إلى

حقوق الإنسان لاسيما، حقوق الطفل كما أنها تُنمى النظرة الأحادية، حيث يقدم التاريخ عبر الأفراد ومواقف الزعامات وليس من خلال كفاح الشعوب، مما يرسخ مفهوم الزعيم الأوحد والفرد، كما أن مادة الدراسات لا تتسم بالموضوعية .. هذا إلى جانب أن مادة الدراسات فى المرحلة الابتدائية قد تم حذف مادة التاريخ بينها واكتفت بتقديم حقائق جغرافية علما بأن مادة التاريخ فى الصف الخامس كانت تقدم التاريخ الحديث من فترة المماليك حتى العصر الحديث مما يؤثر على تنمية وعى التلاميذ بمرحلة هامة من التاريخ.

تحليل كتب اللغة العربية فى التعليم الأساسى

أ – كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائى.

أسهم فى تأليف ، أو بالأحرى تحرير ، كتاب القراءة للصف الرابع الابتدائى خمسة عشر من الباحثين وهم: أ.د.هريدى نصار، أ.د.محمود فهمى حجازى. أ.د.محمد عيد. أ.عبد الغنى إبراهيم أبو حسن. أ.أحمد محمد هريدى، أ.محمد فتحى يس، أ.أبو المجد أحمد عبد الرحمن ، أ.د.رشدى أحمد طعيمة، أ.د.فتحى على يونس، أ.د.حسن شحاتة، أ.محمود أمين القوصى ، د.مصطفى سلامة، أ.محمد الفاتح السنى، أ.محمد صلاح الدين برج، أ.محمود السيد الدوه، وعدل الكتاب وفق المنهج التكاملى، أ.د.حسن شحاتة، أ.عبد الغنى إبراهيم، د.أحمد محمد عيسى، ومراجع أ.عبد الرؤوف محمد

الغمراوى، ومن الملاحظ أنه لا يوجد من بين مؤلفى هذا الكتاب بل وغيره من الكتب المشار إليها أى إسم نسائى ممايكشف هذا عن أمرين أحدهما يُعتبر صحيحًا وهما :

١ – إما أن عدد الرجال اللذين يمتون إلى عالم التأليف فى الكتب هم الأغلبية أو نقول أنه لا توجد أى سيدة تشترك فى التأليف لعدم تكافؤ إمكانيات الرجل والمرأة فى هذا المجال.

٢ – أو أن هناك تحيزًا لصالح الرجال مما يؤدى إلى عدم تشجيع اشتراك المرأة فى التأليف والملفت أن عدد المؤلفين يتسم بالكثرة.. مما جعل الكتاب يتسم بالتضارب فعلى حين يغلب على الموضوع الأول الثقافة الإسلامية أو يمكن القول أن الوحدة الأولى هى وحدة فى الدين الإسلامى حيث تقدم تلك الموضوعات:

١ – الإحسان بالوالدين– قرآن كريم .

٢ – مكارم الأخلاق – حديث شريف.

٣ – شعر.

٤ – قارون – قرآن كريم.

٥ –حسن الأدب – موضوع دينى.

٦ – الصديق يهدى إلى البر – حديث شريف.

٧ – آداب الطريق – شعر.

٨ – الإنفاق فى سبيل الله – قرآن كريم.

تعرض هذه الوحدة لثمانية موضوعات تتعرض الستة الأولى إلى نصوص قرآنية وأحاديث شريفة وموضوعان فقط يتناولان أطراف الطريق وآدابه والثانى وجدانى يتحدث عن الأمومة.

ومن الملاحظ أن هذه الوحدة تتناول واجبات الإنسان وتؤكد اهتمامها بنفس القدر بالحقوق عليها ومن أهم الواجبات الطاعة والاحترام.

أما الحقوق التى قدمتها الوحدة فكانت من خلال النصوص الدينية والأحاديث الشريفة مثل : حقوق الجار، فى الحديث الشريف، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فلا يؤذ جاره". ومساعدة الآخرين فى الآية الكريمة "وأت ذى القربى حقه والمسكين وابن السبيل".

كما وردت بعض الإشارات إلى حق الإنسان فى أن يعيش فى أمن ص١٤٦ الصف الرابع. وتحت عنوان "كلنا رجال شرطة". يقول الكتاب : "أنت تعيش مع أسرتك، فى أمن وسلام وتنام فى بيتك هانئًا لأن هناك عيونًا لا تنام، تسهر على راحتك وتحافظ على أمن كل مواطن.

أما عن حق الإنسان فى الإنجاز العلمى أو الأدبى فجاء مرة واحدة من خلال عرض للشخصيات مثل شخصية عباس بن فرناس.

وعن حق الإنسان فى بيئة نظيفة جاء فى كتاب الصف الرابع ص ٩٤، ٩٦ "تقوم الدولة بتجديد مرافق القاهرة، وإقامة الكبارى العلوية، وإتمام مترو الأنفاق".

كما جاء فى ص ١٤٢، ١٤٣، ١٤٦، ١٤٨ على التوالى فى درس "كلنا رجال شرطة استخدم مصطلح الشعب لأول مرة وتعاون مع رجال الشرطة من خلال أعمال المحافظة على النظام ومراعاة النظافة وصيانة أدوات المدرسة وأثاث البيت وأجهزة الشوارع.

وجاء ذكر تلك المفاهيم بشكل غير مباشر عن حقوق الإنسان ولكن يفهم من العبارات أن الإنسان يعيش فى مصر ويستمتع بالأمن والسلام أو يقول "تقوم الدولة بمجهودات فى تحسين البيئة" وهكذا يتم صياغة الحقوق على أنها منح من الدولة تتفضل بها شاكرة للمواطنين، ومن ثم تصبح لهجة الكتاب متعالية تطلب دائمًا ما ينبغى أن يفعله المواطنون للدولة والوطن. ويركز الخطاب الموجه إلى التلميذ على واجب المواطن أكثر من تعليمه وإكسابه الحقوق أولاً أما الأخر فلم يتعرض له إلا مرة واحدة حينما تكلم عن القرية "إن سالم رجل قروى، يملك ثلاث بقرات وخمس عنزات" (الصف الرابع). وفى كتاب (الصف الخامس) ويقوم بتأليفه ومراجعته والإشراف عليه إثنا عشر

باحثًا وهذا عدد كبير أيضًا بالنسبة للكتاب ، ويقدم الكتاب سبع وحدات فى القراءة والنصوص. الوحدة الأولى مراجع، والوحدة الثانية عن القيم والأخلاق وهى أيضًا مثل كتاب الصف الرابع ويمكن اعتبارها وحدة فى الدين الإسلامى والوحدة الثالثة عن الوطن والبيئة، الوحدة الرابعة العلم والحياة والوحدة الخامسة : الطفولة، السادسة.. حكايات وطرائف، والسابعة تدريبات عامة.

وحينما نتناول الدرس الأول بعنوان (الحديقة) فيمكن القول إن العبارات توصى "بحق الإنسان فى التمتع بالبيئة الجميلة الصحية" وإن كان لا يوجد ذلك بشكل مباشر ص ٩.

وتأتى الوحدة الأولى كلها بنصائح موجهة إلى التلميذ من أجل أن يعمل ما يجب أن يقوم به نحو نفسه ودينه، ولذا فإنها تركز على الواجبات أيضًا أكثر من الحقوق وإن كان من الممكن أن نقول أن هناك بعض الحقوق التى لا يتأتى ذكرها بشكل مباشر مثل حق الأخرين، والتسامح الخلقى، ولكن يتم الإشارة إلى هذه الحقوق من خلال الآيات الكريمة مثل.. "وخالق الناس بخلق حسن" ص ٤٠، ص ٤٢ فى الآية الكريمة "يأيها الذين آمنوا لا تدخلو بيوتًا غير بيوتكم حتى تستأنسوا وتسلموا على أهلها"

وفى ص ٤٥ دعوة للعمل وليس حق الإنسان فى العمل، فقد جاء فى حديث شريف قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "ما أكل أحد

طعامًا خيرًا من أن يأكل من عمل يده، وأن نبى الله داود عليه السلام كان يأكل من عمل يده". والعمل شرف للإنسان يرفع قدره ويعلى مكانته بين الناس مثل : "حلو الطعام وأفضل المال ما يحصل عليه الإنسان من العمل" وفى الدرس (وطنك العربى) ص ٥٣ الصف الخامس أيضًا "الوحدة أهم مظاهر حياة سكان هذا الوطن فيقول «المسلم أخو المسيحى كلاهما يقدس وطنه ويرجع بالدين إلى خالقه» حق الإنسان فى العقيدة واختيار الدين.

وفى درس (حلوان) ص ٩٩، ١٠٠ نجد أنه يفتخر بزيارة حلوان فتنعم بجمالها ودفئها وحديقتها اليابانية والاستشفاء بمياهها ومع ذلك نجد لها حياة جديدة من لهيب الأفران وهدير الآلاف من المصانع".

إن وجود مصانع فى بيئة يعيش فيها الأهالى يعتبر ضد حقوق الإنسان لأنها بيئة ملوثة، ولكنه لم يذكر ذلك وإنما اعتبره أمر عادى لا غبار عليه.

فى موضوع (حب الزهور) ص ١٢٥ "حق الإنسان فى بيئة صالحة"، يكتب : "فوجئت أن رأيت فى كل منضدة أمام مقعد كل طفل ثقبًا مستديرًا به وعاء تثبت فيه شجرة ورد صغيرة.. وعندما سألت مديرة المدرسة عن هذه الأوعية قالت: "إن كل طفل مسئول عن حياة شجرة الورد التى أمامه يحافظ عليها وينظف الوعاء ويسقى الورد

بالماء عند ذلك أدركت لماذا يحب الشعب الهولندى الزهور كل هذا الحب".

والموضوع يكشف عن أهمية البيئة النظيفة الصالحة وحق الطفل فى الاستمتاع والعناية بتلك البيئة من خلال إعطاء مثال بهولندا، وليس بمثال عن واقع المجتمع المصرى.

وفى ص ١٥١ بعنوان "عهد الطفولة" : حق الطفل فى اللعب (لا نسأم اللهو الجميل وليس يدركنا الفتور) ودرس الأطفال فى اليابان "يحتفل الأطفال فى اليابان بأعياد كثيرة" وفى ص ١٦٣ درس (أمير فى مجلس القضاء) جاءت عبارة "الناس أمام القانون سواء" ، أى حق الإنسان فى المساواة أمام القضاء.

وفى درس "فصاحة مصطفى كامل وكبرياؤه" "كيف تطلب منى أن أذكر أمام الخديوى كلمة عبدك وما كنت أنا عبد ولا كان أبى كذلك". حق الإنسان فى الحرية. وفى الدرس العناية بجسم الإنسان ص ١٥٧. "ينال الإنسان قسطًا كافيًا من النوم فى كل يوم (حق الإنسان فى الراحة)" "ينبغى أن تفحص العينين بانتظام مرة على الأقل كل عام عند الطبيب". حق الإنسان فى الرعاية الصحية.

السنة السادسة (الصف الأول الإعدادى)

كتاب القراءة والنصوص : قام بتأليفه أ.محمود أمين القوصى،

القيمة	ابتدائي		إعدادي	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
المساواة	٥٠	٢٪	٥	٢٪
العمل	٢٣	٩٪	٥	٢٪
التسامح	٣	١٪	١٠	٥٪
المشاركة	–	–	–	–
الديمقراطية	–	–	–	–
العدل	٤	١٪	٨	٤٪

أ.محمد منير اللمعى، ومراجعة د. عبد الحميد إبراهيم والكتاب يتضمن ١٨٤ صفحة ويصف مؤلفوه أن الكتاب يشتمل على موضوعات الرياضة.. والسباحة .. والفضاء والتاريخ والجغرافيا ويعرض الكتاب أربعة محاور وهى :

١ – آداب وأخلاق وقيم ٦-٣٦.

٢ – الوطن ٤٤-٨٢.

٣ – البيئة والطبيعة والإنسان ٨٨-١٢٢.

٤ – العلم والتقدم ١٢٨-١٧٥.

الوحدة الأولى تعرض آداب وأخلاق وقيم معتمدة على القرآن الكريم والأحاديث النبوية فقط ولذلك فهو ككل كتب اللغة العربية التى لم تراع أنها تقدم هذه المعلومات للمسلمين والمسيحيين، ولذا كان ينبغى أن يكون مصدر القيم والأخلاق ليس الدين الإسلامى فقط

وإنما الدين المسيحى أيضا كما... كان ينبغى التأكيد على أن الجانب الأخلاقى والوجدانى مصدرهما كل الديانات السماوية والأفكار والنظريات الفلسفية عبر العصور، ومن ثم تتكون لدى التلاميذ قيم التسامح الفكرى والتعامل مع الآخر بإنسانية. لقد جاءت بعض الإشارات لبعض الحقوق من خلال الأحاديث الشريفة (حق الجار) ص ٩٤، حق الإنسان فى المساواة والعدل بين الناس ص ٢٩، حق الإنسان فى العلم ص ٣٢، ٣٣ وفى ص ٥١ قصيدة إبراهيم ناجى عن الشباب ، ثم طرح مجموعة من المفاهيم مثل التعليم، والعمل ، والصحة وعلاقة هذه المفاهيم بالشباب وأهميتها.

ص ١٢٨ احترام القراءة والكتابة وليس حق الإنسان فى القراءة والكتابة. حق الناس فى رعاية صحية.. ص ١٦٢ من درس "الأنفلونزا مرض الشتاء العنيد".

السنة الدراسية : ثانية إعدادى أو السنة السابعة :

والكتاب من تأليف : دكتور رجاء عيد، وحسن شحاتة أ.أحمد محمود هريدى وراجعه د. الطاهر أحمد مكى. ولم يشترك معهم فى التأليف أية امرأة ويشتمل الكتاب على النصوص الآتية:

أ - "قيم وأخلاقيات" مصدرها التراث والنصوص والأحاديث النبوية وتعتمد الوحدة كلها على الدين الإسلامى وجاءت بعض المفاهيم

عن حقوق الإنسان مثل (حق المآكل والحياة).

١ - "فى درس الدين يحارب الإسراف" حديث شريف ص ١٨.

٢ - حق الرعاية الصحية عن حديث شريف ص ١٦.

٣ - حق الإنسان فى الأمن والأمان ومسئولية الجماعة حديث شريف ص ١٨.

٤ - حق التعامل مع الآخرين بكل طيب ص ٢٤.

٥ - حق الأمانة والأمن والعدل فى قوله : "وارع الأمانة والخيانة فاجتنب .. واعدل ولا تظلم يطب لك".

٦ - من خطبة الزعيم مصطفى كامل.. "لو لم أولد مصريًا لوددت أن أكون مصريًا" (حق المواطنة).

٧ - الحق فى الراحة والحق فى الصحة والحق فى الترفيه جاء ذكره فى حديث شريف {إن لربك عليك حقًا وإن لنفسك عليك حقًا، ولأهلك عليك حقًا فأعط كل ذى حق حقه}.

٨ - عن المساواة بين الرجل والمرأة {وصف أحمس لأمه بقوله : إنها أمى الحاذقة. القادرة التى تقود الجماعة.. والتى حشدت الجيش ورأت ما جرى فى الحرب وأخضعت الغزاة.

كتاب الصف الثامن (الثالث الإعدادى) :

تأليف د. محمود على مكى ، د. رشدى طعيمة ، أ. محمود أمين القوصى، أ. محمد حسين سابق مراجعة أ.د. محمود فهمى حجازى ويتضمن ستة محاور :-

١ - القيم والمثل العليا.

٢ - أعلام العرب.

٣ - مصر والوطن العربى.

٤ - الأدب والفكر.

٥ - الحياة والبيئة.

٦ - العلم والمستقبل.

وعن التكافل يورد أمثلة من التاريخ مثل "كان صلاح الدين ينفق أمواله فى مساعدة الفقراء والمحتاجين".

وهذا يعنى أن الأصل أن يكون هناك فقراء ومحتاجين ، على الناس أن يساعدوهم وينفقوا عليهم، وكان الأهم أن يكون الحديث عن حق الناس فى كسب ما يكفيهم على الحياة الكريمة.

ب - حق الإنسان فى القراءة إيمانًا بأن مصر رائدة للثقافة ومهتمة

بالكتاب، فقد أنشأت معرضا للكتاب. وعرض الموضوع على هذا الشكل بين أن القراءة مهمة وأن الدولة تبذل جهودا من أجل إتاحة القراءة للأطفال.

- جـ – في درس خلقت طليقًا .. (حق الحرية).

- د – حرية الفكر في درس كرامة الفكر " الفتوة الحقيقية للقلم هي أن يستطيع الإنسان أن يقول ما يريد وقتما يريد".

وفي درس تلوث البيئة : حق الإنسان في بيئة صالحة.

(١) والملاحظة الأولى بالنسبة لعملية القراءة التحليلية لمادة اللغة العربية في التعليم الأساسي نجد التركيز على التراث متمثلاً بالنصوص القرآنية والأحاديث النبوية، والشخصيات الإسلامية والتركيز في الجانب الأخلاقي والقيمي والوجداني على مصادر التراث مع تجاهل أمرين: الأول هو الآخر المسيحي، الذي لم يأت ذكره إلا نادرًا، ولم يتم تقديم أي مصدر خاص به (الكنيسة مثلا) أو حكمة مصدرها الأنجيل. والثاني قصر الأمر على تبني وجهة النظر السائدة من خلال اعتماده على نصوص الإسلام في مادة اللغة العربية التي تقدم لكلٍ من المسيحي والمسلم.

الأمر الثاني : غلبة القيم الأخلاقية الدينية على القيم الثقافية والعلمية والاجتماعية..

١) التحيز للدرجة التى تصل إلى التعصب ، ويبدو واضحًا فى معظم كتب التعليم الأساسى حيث نجد التحيز للمدن ضد القرى ، ويمكن القول أن القرية ظهرت على امتداد المرحلتين (الابتدائية والإعدادية) فى سبع فقرات فقط وعرضت لها صورتين.. الصف الرابع الابتدائى ص ١١٧، الصف الأول الإعدادى ص ٩٦ الصف الثالث الإعدادى ص ٥٠ . أما بالنسبة للمدن فلقد تضمنت فى ٤٩ فقرة عبرت عنها الإشارات المختلفة إلى مدينة القاهرة والإسكندرية وبورسعيد والسويس والعريش والقناطر الخيرية وأسوان. وكان هناك انحياز أكبر للمدن الجديدة من خلال المقارنة لصالحها على مستوى نصيب الفرد من المساحة الخضراء والهدوء والمرافق.

وأيضا الاهتمام بالآخر والتعامل معه وردت إشارة محدودة له هى :

١ - التقويم الميلادى الذى يلتزم به والأعياد، "إنه يسعد أخ مسلم فى الوطن العربى الكبير . فكلاهما يقدس وطنه ويرد الدين إلى خالقه" الصف الخامس ص ٥٣ والحقيقة أن تناول الآخر كان بشكل محدود، وبنظرة يغلب عليها الأحادية، وقائمة على الاستبعاد، وذلك حينما تتكلم عن المسلم وأخلاق المسلمين وقيمهم وشخصياتهم، أما بالنسبة للبعد الأفريقى فمن الملاحظ أن الكتب لم تجسد هذا البعد ولم تتعرض له، وبالنسبة للآخر العربى فقد

عكست الحيرة بين مشاعر الخوف والانسياق والإعجاب ص ٥١ من الصف الثالث. "عاد شقيقى محمد من أوروبا محملاً بشتى الآراء الجريئة كان يتحدث بها إلى فاستقبلته بعاطفتين : الحذر والإعجاب".

(٣) ومن الملاحظ أن قيم العدل المرتبطة بالديمقراطية لم تتكرر كثيرًا وجاءت من خلال شخصيات إسلامية مثل عمر ابن عبد العزيز (الصف الخامس) وعمر ابن الخطاب (الثانى إعدادى) ص ٧، ٧٣، وغياب المشاركة الديمقراطية مع كل ما يتصل بها من آليات كالتصويت والترشيح فى الانتخابات وتداول السلطة، كما لم يتكرر فى الكتب الثمانية عن قيمة التسامح إلاّ ثلاث مرات والعدل أربع مرات فقط.

(٤) ومن الملاحظ أيضًا أن الكتب جميعها تحاول تنمية الولاء من خلال دور المؤسسات المسئولة عن رعاية الجماهير، وفى تنمية إحساس المواطن بواجباته، أكبر من تركيزها على تنمية وعيه بحقوقه، وإن كانت قد عرضت من خلال القصة التى كتبها نجيب محفوظ بعنوان "العجوز والأرض" فى كتاب اللغة العربية للصف الأول الإعدادى، كيف تكون مؤسسات الحكومة معوقة للعمل الأهلى أو التطوعى بل إنها تعطى إيحاء بانتهاك حقوق الإنسان من خلال عدم توفير مسكن له أنظر ص ٩٢، ٩٥ ولكن تعتبر هذه الإشارة الوحيدة لانهاك حقوق الإنسان.

(٥) كما أن تلك الكتب تتعامل مع التلاميذ بشكل فوقى ومتعال، فكثيرًا ماتخاطب التلاميذ بالشكل التقليدى القائم على النصائح "عليك أن تفعل كذا أو لا تفعل كذا".

(٦) ومن المؤسف جدًا أن كتب الأطفال لا تهتم بالصورة.. وأبعادها وإنما تعرض الصور بشكل يجعل التلميذ لا يفهم الدرس أو لا يحبه . لأن الصورة إما أن تكون غير واضحة.. أو غير جميلة، كما أن الكتب الثمانية لا تطرح حقوق الطفل أو المرأة، وإذا أشارت إليها فيكون ذلك من خلال نظرة .. أحادية تقلل من دور المرأة وتهمشها، وتسلب حقوق الأطفال من خلال كثرة وتعدد الأوامر دون الاهتمام بقدراتهم أو استعدادهم.

(٧) وأخيرًا فإن هذه الكتب بشكل عام تشعر التلميذ بالاغتراب عن نفسه وعن مجتمعه، كما إنها لا تسمح بنموه العقلى أو الانفعالى، وذلك لأنها تتجاهل مستوى التلاميذ وقدراتهم وميولهم، كما إنها لا تراعى واقع الحياة والبيئة، وحاجات المعلمين ومشكلاتهم، ثم إنها لا تركز إلا على إكساب التلاميذ المعلومات فى مستوياتها الدنيا ودون إعطاء أهمية على الجوانب الوجدانية والمهارية.. ومن ثم فإن هذه الكتب لا تراعى إنسانية الطلاب ولا حقهم فى التعليم الذى يتناسب مع ظروف العصر وتطوراته ، فهى (أى الكتب) تُعد إنسانًا لعصر قد فات زمانه فى حين أن معظم النظم التعليمية

المتقدمة تراعى أن تعد إنسان المستقبل ، ومن هذه الزاوية فإنه مع مناهجنا نفتقد لحقوق الإنسان ليس لأنها لم تقدم مفاهيم أو مبادئ عن حقوق الإنسان فقط ولكن لأنها قتلت فى التلميذ ملكة الاستطلاع والبحث والنقد والإبداع وقمعت قدراته وحرمته من الخبرة ومن الحرية، كما حرمته من القدرة على التعليم الذاتى فى زمن أصبح فيه التعليم حقًا من حقوق الإنسان.

منهج مقترح لتدريس حقوق الإنسان بالتعليم الأساسى (الحلقة الثانية التعليم الإعدادى)

من المعروف أن العمل فى مضمار حقوق الإنسان فى البلاد العربية بصفة عامة ومصر خاصة من نصيب قلة محدودة من النخبة المثقفة.. فى العمل العام ، وذلك لأن الوعى بمبادئ ومفاهيم حقوق الإنسان يتطلب مستوى ثقافيًا وحضاريًا أيضًا ، ويتطلب وعيًا اجتماعيًا وسياسيًا ، ولذا فإن التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية يجب أن تشمل المجتمع كله وذلك من خلال مساهمة حقيقية عبر المؤسسات التعليمية.. فى جميع المراحل الدراسية وذلك لضمان وصولها لعدد كاف من أفراد المجتمع، لاسيما فى المراحل الأولى من التعليم الأساسى فهناك أهمية خاصة لتدريس حقوق

الإنسان بتلك المرحلة حيث إن كثيرًا من الاتجاهات والقيم التى يكتسبها الإنسان فى حياته ترتكز بالأساس على تلك المرحلة حيث يمثل المعلم القدوة والمثل الأعلى للتلميذ، ومن ثم يمكن للتلميذ أن يكتسب العديد من الاتجاهات والمفاهيم الخاصة بحقوق الإنسان مثل احترام الذات واحترام الآخر والتعاطف معه حتى ولو كان مختلفًا عنه، والثقة بالنفس والمشاركة إلخ.

والجدير بالذكر أن تلك المفاهيم والقيم لا تكتسب من خلال تلقين معلومات بقدر ما تعتمد على الممارسة من خلال سلوك تعاونى وإيجابى بعيدا عن الأنانية والعدوان والعزلة ، ولكى تعطى المفاهيم الأساسية لحقوق الإنسان نتائج إيجابية ينبغى أن تشمل المستويات التعليمية المختلفة أى من رياض الأطفال والابتدائى والاعدادى والثانوى والجامعى، أيضًا كل الأشكال التربوية التى تتمثل فى الأنشطة سواء خارج المدرسة أو داخلها.. ومن أجل بناء منهج مقترح لتدريس حقوق الإنسان بالتعليم الأساسى يجب أولاً تحديد الأسس العامة للمنهج المقترح.

الأسس العامة.. للمنهج المقترح فى تدريس حقوق الإنسان

سيتم مراعاة بعض الأسس عند بناء منهج مقترح لتدريس حقوق الإنسان وهم :

أولاً : طبيعة المتعلم فى تلك المرحلة وخصائصه (الفعلية والجسمية.. ، والانفعالية، والاجتماعية).

ثانيًا : بعض التجارب العالمية.

ثالثًا : شمولية وإلزامية وعالمية حقوق الإنسان مع التأكيد على خصوصية العالم العربى.

أولاً : خصائص التلميذ فى مرحلة التعليم الأساسى واحتياجاته.

تمثل المرحلة العمرية لتلميذ التعليم الأساسى (٦-١٢ سنة) ووفقًا لتصنيف علماء نفس النمو مرحلة الطفولة الوسطى- والمتأخرة ويمكن تحديد احتياجات التلميذ فى تلك المرحلة فيما يأتى .

١ - تعلم المهارات الجسمية الفردية للألعاب العادية.

٢ - تكوين اتجاهات نحو الذات والآخرين.

٣ - تعليم التعامل مع الآخرين.

٤ - التدريب على القيام بدور اجتماعى.

٥ - اكتساب المهارات الأساسية (القراءة والكتابة والحساب).

٦ - اكتشاف مفاهيم أساسية لاستخدامها فى الحياة اليومية.

٧ - اكتساب الضمير (المعايير والقيم الاجتماعية والخلقية).

٨ - احترام الآخرين والخوف على مشاعرهم.

٩ - تقبل المسئولية الاجتماعية.

ويمكن الإشارة إلى جوانب نمو التلميذ فى مرحلة التعليم الأساسى من الناحية العقلية والوجدانية والجسمية، فى ضوء المتطلبات السابق ذكرها وسنوضح خصائص النمو فى مرحلة الطفولة المتوسطة ثم الطفولة المتأخرة.

(١) خصائص النمو فى مرحلة الطفولة المتوسطة:

(١) النمو الجسمى:

يتميز الطفل بالنشاط والحركة الشديدة وذلك لأن جسمه ينمو بشكل تدريجى ومن خصائصه أيضًا الجرى، والقفز والمشى والحركة الدائمة ، وبذلك فإن المربية يمكنها أن تلعب دورها من خلال إكساب التلاميذ الوعى.. بحقهم فى اللعب والاستمتاع بالوقت من خلال المشاركة والتمثيل والتعاون . ومن ثم ينبغى أن يراعى المعلم الاستناد على الأنشطة المناسبة التى من خلالها يتدرب الطفل على مهارات النمو التى تتناسب والنمو العضلى ، حيث ينبغى ألا يقوم بأنشطة تحتاج إلى استخدام العضلات الدقيقة، وإنما يتدرب على عمل نماذج

مبسطة على أن يعمل الطفل دائمًا فى جو من الحرية والثقة بالنفس والآخرين.

(٢) النمو العقلى:

أهم الخصائص العقلية لتلميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسى رغبته فى طرح الأسئلة وحب الاستطلاع وميله إلى التساؤل، والإستفسار، ولذا ينبغى أن يتضمن المنهج ما يثير حب الاستطلاع لدى الطفل، وما يساعده على التجريب والاكتشاف، فلا يعطى المعلومة جاهزة، وإنما تطرح عليه الأسئلة، وإذا كان التلميذ فى تلك المرحلة العمرية لا يمتلك القدرة على التفكير المجرد فإنه ينبغى أن يكون المنهج مبسطًا يقدم المفاهيم بشكل يتناسب مع قدراته على سبيل المثال، ويمكن أن يستخدم مفهوم حاجة الإنسان فى البداية.. حتى يسهل عليه استيعاب حقوقه، ويستطيع أن يفرق بين الرغبات الفردية والحاجات العامة ، أما بالنسبة للتدريس فعلى المعلم أن يثير ذهن التلميذ ويحفزه من خلال المناقشة وتشجيع التلاميذ على التعبير عن آرائهم مما يجعلهم يكتشفون أنفسهم أو حاجاتهم الحقيقية والفرق بينها وبين الرغبات ومن ثم يتكون مفهوم الحق "أو حق الإنسان" .

(٣) النمو الانفعالى:

أهم ما يميز هذه المرحلة هو انفصال الطفل عن عالم أسرته قليلاً

وبشكل جزئى واتساع عالمه الخاص، ومن ثم تكوين الأصدقاء وبداية تعليم الطفل أن الآخر له حقوق عليه، وأن هناك مشاعر مشتركة، ويميز هذه المرحلة أنها لاتتسم بانفعالات حادة، وإنما يدخل الطفل هذه العلاقات بحب الاكتشاف وقيام صداقات خاصة ، ومن خلال ذلك يمكن للمعلم أن يساعد التلاميذ على تنمية المشاركة الاجتماعية والتدريب عليها من خلال الدوران داخل الجماعة الصغيرة فيتدرب على التعاون والمشاركة واحترام الآخر إلخ..

(٤) النمو الاجتماعى

يكتسب الطفل فى تلك المرحلة النمو الاجتماعى الذى يعبر عن نفسه فى انتماءه لأسرته ولجماعة الأصدقاء والزملاء فى المدرسة والحى واشتراكه فى المناسبات والحفلات والزيارات إلخ..

خصائص النمو فى مرحلة الطفولة المتأخرة:

١ - الخصائص الجسمية:

يزداد النمو العضلى ويزداد حجم الجسم فيصبح أكثر قوة ويزداد النشاط الحركى للدرجة التى يمكن وصفها بأنها حركات عنيفة، ولذا يرى الكثيرون أنه من الصعب أن يبقى التلميذ هادئًا حيث يميل دائمًا للنشاط خارج المدرسة وداخلها، فيمكنه أن يكتسب العديد من الحقائق والمفاهيم والمعلومات بقليل من توعية المعلم ومن ثم يصبح من

المناسب تدريس حقوق الإنسان من خلال الزيارات والأنشطة المختلفة، والاشتراك فى حملات لمساعدة الأطفال المعوقين أو المشاركة فى تجميل الحديقة أو تنظيف الفصل مما يجعل التلميذ يكتسب بسهولة اتجاهات إيجابية هو العمل الجماعى، والتعاون مع الآخرين والتضامن والمساواة وحب العمل واحترام الوقت وعديد من مفاهيم حقوق الإنسان التى تؤهله لفهم موضوع حقوق الإنسان بكل أبعاده.

(٢) الخصائص العقلية

تنمو ذاكرة التلميذ وقدرته على التحليل والربط والفهم والتعبير اللغوى كما تنمو لديه القدرة على التفكير المجرد نظرًا لتراكم خبراته، كما يصبح تفكيره أكثر تنظيمًا وهنا يمكن للمنهج أن يستند على مجموعة من المشكلات والقضايا التى ترتبط بحياة التلميذ والتى يمكن أن يعالجها بنفسه مثلاً حق التلميذ فى التعليم، والرعاية الصحية، الاستمتاع بوقته، المساواة إلخ... ثم مقارنة هذه الحقوق بمناطق أخرى فى العالم.

(٣) الخصائص الانفعالية

على الرغم من أن تلك المرحلة تتسم بالهدوء الانفعالى إلا أن التلميذ يعبر عن غضبه بالثورة الحادة التى تجعله يشتبك مع أقرانه أو يهاجمهم، ولذا فإنه من الضرورى أن يتعلم التلميذ فى هذه المرحلة

بعض المفاهيم الخاصة بالسلام، والتسامح الإنسانى، والتعاون واحترام مشاعر الآخرين، ونبذ الفرقة والعدوان والشللية. وذلك من خلال أنشطة جماعية بحيث تصبح لكل جماعة أهداف ومبادئ ومطالب محددة ويتدرب التلاميذ من خلال اشتراكهم فى إحدى الجماعات على التعامل مع الآخر بتسامح وتعاون والبعد عن التعصب أو التطرف.

(٤) النمو الاجتماعى

يتجه التلميذ فى تلك المرحلة إلى إقامة علاقات واسعة مع أقرانه ويزداد احتكاكه بالكبار ويتم تنشئة التلميذ اجتماعيًا، ويمكنه أن يكتسب من خلال العلاقات الاجتماعية مع عالم الصغار والكبار الثقة بالنفس والديمقراطية والمشاركة والتعاون واحترام حقوق الغير، وبذلك يصبح التلميذ قادرًا على اكتساب مفاهيم ومبادئ حقوق الإنسان من خلال ممارسة يومية مستمرة.

نماذج من تجارب تعليم حقوق الإنسان فى العالم

(١) تجربة فنلندا (٥)

تضمنت التربية من أجل حقوق الإنسان أهدافًا اجتماعية ووجدانية تمثلت فى :

١ - الالتزام بأخلاقيات حقوق الإنسان.

٢ - تفهم واحترام جميع الشعوب باختلاف ثقافتها وقيمها وأساليب حياتها.

٣ - تنمية بعض المفاهيم مثل (التضامن - التعاون - المشاركة - المساواة).

٤ - تنمية إحساس التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم إزاء الآخرين.

وقد تم تدريس ميثاق حقوق الإنسان وميثاق حقوق الطفل، والإحساس بأهمية التعاون والتكامل والسلام بين الشعوب.

٥ - بث روح الممارسة والتجريب لدى التلاميذ والاستعداد لأن يتحمل المسئولية واحترام مشاعر الآخرين والقدرة على العمل مع الجماعة وإشاعة روح التعاون.

(٢) النمسا:

تم تدريس التطورات التاريخية لحقوق الإنسان للأطفال فى الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية أى ما يوازى (الإعدادية) ودمج هذه الدراسة فى الدستور النمساوى.

(٣) تجربة المكسيك(٦)

كان المدخل لدراسة حقوق الإنسان هو البدء بحقوق الطفل اتصالاً واسترشادًا بإعلان الأمم المتحدة لحقوق الطفل ١٩٥٩ ، وقد تم

اختيار بعض الحقوق التى تتصل إتصالاً بالطفل وخبراته مثل الحق فى التعليم والحق فى الصحة والقراءة.. والرعاية الاجتماعية وقد قام التلاميذ بزيارة للعيادات والمستشفيات المحلية لدراسة الرعاية الصحية للأطفال والاشتراك فى حملات لمساعدة الأطفال المعوقين.

(٤) تجربة الولايات المتحدة (٧)

تم تدريب الأطفال فى الصفوف العليا من التعليم الابتدائى، على تحمل المسئولية من خلال اشتراكهم فى مشروعات فيها مسئوليات محددة داخل المدرسة مثل إعداد النشرات الدورية والحفاظ على النظام فى المدرسة والمساعدة فى تنظيم المكتبة وتمثيل دور لزوار المدرسة، أما خارج المدرسة فيشاركون فى دوريات تنظيم المرور- ويقومون بزيارات للمصانع والشركات، والمراكز الثقافية.

تجربة بولندا (٨)

اشتركت بولندا فى مشروع المدارس المنتسبة وذلك فى إطار اهتمامها بالتربية من أجل حقوق الإنسان وكانت الأهداف التربوية الرئيسية لنشاط المدارس المنتسبة هى :

(١) إقناع الأطفال بأن العيش فى سلام أمر ضرورى من أجل التنمية والتقدم.

(٢) إن الشعب البولندى يلتزم بالعمل من أجل احترام حقوق الإنسان.

(٣) تعليم الأطفال القيم القومية وغرس القيم والأفكار التى تحث على التعاون والاحترام بين الأفراد والشعوب.

(٤) تعليم الأطفال قيم حقوق الإنسان ومبادئها.

(٥) تزويد التلاميذ بالأنشطة الخاصة بتعليم مفاهيم حقوق الإنسان.

(٦) وقد أشار تقرير بشأن تلك المدارس إلى أن أهداف التدريس من أجل حقوق الإنسان يُعد هدفًا ساميًا فى تربية الأطفال ومن ثم فإن هناك أهمية لتعليم الطفل كيفية الحياة فى الحاضر من خلال تذويدهم بالقدرة على الكفاح من أجل السلام.

شمولية وإلزامية وعالمية وخصوصية حقوق الإنسان:

أ - شمولية حقوق الإنسان:

أى التعرض فى المنهج إلى ماهية الحقوق السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية بشكل مبسط ومتكامل ، مع مراعاة أن مجالات حقوق الإنسان المتنوعة والمتنامية تتضافر فى نسق كلى لا ينبغى الانتقاء منه أو التركيز على بعض جوانبه، فالتركيز على الحقوق الاجتماعية والاقتصادية ، كما يطالب البعض أحيانًا فى المجتمعات المتخلفة على حساب الحقوق المدنية والسياسية يؤدى فى النهاية إلى إهدار الحقوق الإنسانية جميعًا[٩].

ب - إلزامية حقوق الإنسان:

يجب التوضيح أن حقوق الإنسان لم تعد توصية تدخل فى إطار ما ينبغى أن يكون، وإنما أصبحت المواثيق الدولية للحقوق المدنية والسياسية والعهد الدولى للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية نصوصا ملزمة واجبة السريان للدول الأطراف، ومعنى ذلك أن حقوق الإنسان أصبحت جزءا من النظام القانونى لأى دولة صدقت على المواثيق الخاصة بها.

ج - عالمية حقوق الإنسان:

الاهتمام بحقوق الإنسان محور اهتمام عديد من الدول الكبرى والصغرى الغنية منها والفقيرة، لا سيما بعد المتغيرات العالمية، وبعد أن أصبح العالم منفتحًا على بعضه وأصبح ما يحدث فى أية بقعة يؤثر بشكل أو بآخر على ما يحيط بها سواء صدقت أم لم تصدق بعد على المواثيق الدولية ، ومن ثم أصبح من الضرورى الإشارة إلى البعد العالمى لحقوق الإنسان من خلال بحث بعض المسائل المرتبطة بدور حقوق الإنسان فى العلاقات فيما بين الدول، والضمانات الدولية لحماية حقوق الإنسان والعقبات التى تواجه هذه الحقوق وكيفية رفعها.

د - مراعاة ظروف العالم العربى :

يمر الوطن العربى بلحظة خاصة يحتدم فيها الصراع بين الحداثة والسلفية ويغيب فيها الوعى بحقوق الإنسان بشكل أعمق، يتمثل ذلك فى تفاقم الأزمة الاقتصادية وتدنى مستوى دخل الفرد، مما يؤثر فى المستقبل عبر تدهور عدالة التوزيع للثروة وزيادة حدة الصراع الاجتماعى، وسيادة القهر السياسى ولذا يجب أن يتضمن المنهج العديد من القضايا والمفاهيم التى تخص العالم العربى مثل حق الإنسان فى التعليم والصحة، والعمل أيضًا على حقوق الإنسان فى المشروع العربى وحق التحرر والأمن القومى.

د - يتعين أن يركز المنهج على ترسيخ فكرة أن الحقوق تقابلها دائمًا التزامات وأن الحريات لا تكون مطلقة، وإنما يجب أن ترتبط بالآخرين وبالمسئولية نحوهم.

و - لا تكون أنواع الحقوق بقدر متساو مع التأكيد على أولوية الحقوق بالنسبة للبلاد العربية والتركيز على أن الحقوق متكاملة لا تقبل التجزئة.

منهج حقوق الإنسان المقترح

أولاً: أهداف المنهج المقترح:

١ – أن يتعرف التلميذ على ماهية حقوق الإنسان.

٢ – أن يكتسب التلميذ بعض المفاهيم الأساسية فى حقوق الإنسان. (حق الحياة–الحرية– التعاون– العدل– الاحترام– الحق– الواجب– العمل– التسامح).

٣ – التعرف على حقوق الطفل.

٤ – تقييم جهود الدولة فى رعاية حقوق الإنسان.

٥ – أن يتعرف التلميذ على الأبعاد المختلفة لحقوق الإنسان (السياسية– الاقتصادية– الاجتماعية– الثقافية).

٦ – أن يدرك التلميذ التطور التاريخى لحقوق الإنسان.

٧ – أن يتعلم التلميذ احترام الآخر ولاسيما الأقليات.

٨ – أن يكتسب قيم التسامح وتقبل الآخر.

٩ – إيقاظ الوعى بحقوق الإنسان.

١٠ – التعاطف مع ضحايا انتهاكات حقوق الإنسان.

١١ – أن يدرك ضرورة وأهمية المساواة بين جميع الشعوب بغض النظر عن اللون، الجنس، والعقيدة.

١٢ – التأكيد على ضرورة العلاقات القائمة على الاحترام والثقة المتبادلة بين جميع الشعوب.

١٣ – أن يكتسب التلميذ نبذ التعصب والتطرف الفكرى والعقائدى.

١٤ – التعرف على أساسيات الدستور المصرى.

١٥ – أن يتفهم ويدرك المواثيق الدولية لحقوق الإنسان.

١٦ – تحديد دور الهيئات العربية والدولية فى حماية حقوق الإنسان.

١٧ – التعرف على بعض الانتهاكات فى الدول المختلفة مثل التفرقة العنصرية.

١٨ – أن يتعرف التلميذ على دور الهيئات العربية والدولية فى حماية حقوق الإنسان.

١٩ – أن يكتسب التلميذ قيم العمل الجماعى، والمشاركة، واحترام حقوق الآخرين.

٢٠ – تنمية وعى التلميذ بحاجاته مثل الحق فى التعليم، الصحة الحياة، البيئة الصالحة المشاركة...

٢١ – تنمية ثقة التلميذ فى نفسه وذلك لأن هناك العديد من التلاميذ فى تلك المرحلة يجدون من الصعب التعامل اجتماعيًا مع الآخرين ، وفى مثل ذلك يجب العودة من البداية وتدريس الثقة والتسامح.

٢٢ – تعزيز مواقف التسامح والاحترام والتضامن المتأصلة فى حقوق الإنسان من جهة والتنمية والسلام من جهه أخرى.

٢٣ – مساعدة التلاميذ على أن يفكروا تفكيرًا ناقدًا فى قضايا حقوق الإنسان، وتشجيعهم على الاهتمام والتعاطف مع أولئك الذين يتعرضون لانتهاك حقوقهم.

٢٤ – تطوير وعى الأفراد بالطرق والوسائل التى يمكن بواسطتها ترجمة حقوق الإنسان إلى حقيقة اجتماعية أو سياسية على المستويين القومى والعالمى.

ثانيًا: المقرر المقترح فى حقوق الإنسان :

فى ضوء خصائص تلميذ المرحلة (الثانية فى التعليم الأساسى) وواقع حقوق الإنسان وحالته فى مصر والتجارب العالمية فى تدريس حقوق الإنسان تم اقتراح هذه الموضوعات مع مراعاة تدرجها وارتباطها بالمقررات التى يدرسها التلميذ وارتباطها أيضًا بقدرات التلميذ واهتماماته، وذلك ليتناسب المقرر مع مستوى الدارسين ومع أوضاع وظروف كل بلد.[1].

(١) مفهوم حقوق الإنسان والتطور التاريخى له.

(٢) الحقوق السياسية والمدنية (حق الحياة- الحرية- الأمن- المساواة- التملك- التنقل- الجنسية- محل الإقامة- الوظائف- المعاملة الحسنة- حرية الفكر والديانة- حرية الرأى والتعبير الاشتراك فى جماعة).

(٣) حقوق اقتصادية وثقافية واجتماعية (العمل، الأجر المناسب، الضمان الاجتماعى، إنشاء النقابات، الراحة والتمتع بأوقات الفراغ، التعليم، المشاركة فى الحياة الثقافية، حرية البحث العلمى، الصحة حرية الفرد فى حماية مصالحه).

(٤) حق الطفل فى الحياة، وأن يكون له اسم وجنسية، ورعاية المحرومين، والمعوقين، التعليم- الديانة- الصحة- التمتع بأوقات الفراغ أو توفير الأنشطة لمارستها- الحماية والاستقلال- حماية الطفل، من الاختطاف أو الاتجار- العمل الذى يتعارض مع كونه طفلاً.

(٥) حقوق خاصة بالشعوب (الحق فى تقرير المصير- المساواة- الأمن- استخدام الثروات- الحرية ، البيئة المناسبة).

(٦) حقوق المرأة الخاصة بالمساواة- التعليم، التصويت فى الانتخاب، شغل المناصب العامة، اختيار الزوج- الملكية ، الترشيح فى كافة

التنظيمات- حماية الأمومة- الاحتفاظ بالجنسية.

(٧) حقوق خاصة بالأقليات (استعمال اللغة الأصلية) التمتع بالثقافة والحفاظ على التراث- حق ممارسة الشعائر الدينية- التمتع بالموارد الطبيعية.

(٨) من الضرورى ترسيخ فكرة أن الحقوق مرتبطة بواجبات والتزامات ومسئوليات إزاء الذات والآخرين وأن تلك الحقوق ليست مطلقة وإنما تتوقف عندما تصطدم بحقوق الآخرين.

(٩) الإشارة لبعض انتهاكات حقوق الإنسان فى العالم والوطن العربى وأمثلة لتلك الانتهاكات مثل : مصادرة الحياة بالقتل أو مصادرة موارده ومصادرة الفكر مثل حالة المفكر د. نصر حامد أبو زيد.

(١٠) دراسة مشروع الميثاق العربى لحقوق الإنسان.

ثالثًا: الأسس التى يقوم عليها النشاط فى المنهج المقترح

(١) تحديد الهدف من النشاط تحديدًا واضحًا وعلى شكل استنتاجات يسهل ملاحظتها وقياسها وتقويمها.

(٢) استخدام كل مصادر التعليم المتاح فى البيئة التعليمية التى يوجد فيها التلميذ أثناء القيام بالنشاط.

(٣) استخدام حواس التلميذ المختلفة أثناء القيام بالنشاط.

(٤) توزيع النشاط لإشباع حاجات التلاميذ وميولهم.

(٥) عدم الفصل بين الجانب النظرى والتطبيقى.

(٦) عدم الفصل بين الجانب الوجدانى والمعرفى.

(٧) اشتراك التلاميذ فى اختيار الأنشطة وتنفيذها.

(٨) التأكيد على التفاعل والعلاقات الإنسانية بين التلاميذ بعضهم البعض.

(٩) تشجيع التلاميذ من خلال توفير الدافع المستمر والمتنوع للقيام بالنشاط.

الأنشطة التى يقوم بها التلاميذ:

(١) القيام بأنشطة تمثيلية ومسرحية مرتبطة بمواقف تثير قضايا حقوق الإنسان.

(٢) جمع صور ورسوم تتعلق بموضوعات حقوق الإنسان والتعليق عليها.

(٣) التعبير من خلال الرسومات.

(٤) القصص التى تطرح رؤية خلافية وأكثر من رأى ويقوم التلميذ بتسجيل الآراء ويتبنى إحداها.

(٥) رسالة توجه إلى أحد الشخصيات المسئولة عن حقوق الإنسان ويطلب من المسئول تقديم مقترحات إزاء بعض المواقف.

(٦) كتابة تقارير عن حقوق الإنسان التى يتم انتهاكها فى البيئة المحيطة به مثلاً (انتهاك البيئة- بعض الاعتداءات على المواطنين).

(٧) كتابة أكثر الأشياء انتهاكًا من وجهة نظر التلميذ سواء فى بيئته المحلية أو على مستوى الوطن العربى أو العالم.

(٨) إلى أى مدى يحصل التلميذ على حقوقه بصفته (إنسان- طفل- تلميذ- مواطن فى المجتمع المصرى).

(٩) أن يقوم التلاميذ بتجميل البيئة المحيطة (الفصل- الحديقة- المكتبة- الحى.. إلخ).

(١٠) عمل ندوات والاستعانة بأحد المسئولين أو المهتمين بقضايا حقوق الإنسان وعمل حوار مفتوح بين التلاميذ والمسئول لتشجيعهم على التعبير عن الرأى- والنقد وفكرة التسامح الفكرى والموضوعية...

رابعًا : طرق تدريس حقوق الإنسان.

إن تدريس مادة لحقوق الإنسان يعتبر أمرًا هامًا إذا ما تم التدريس من خلال طرق غير تقليدية، لأن الهدف من تلك المادة لا ينبغى أن يكون تذويد التلاميذ بمعلومات عن حقوق الإنسان فقط، وإنما الهدف الأساسى الذى يجب أن نعمل على تحقيقه هو تنمية وعى التلاميذ بالحقوق والواجبات وتعويدهم على ممارستها من خلال السلوك اليومى المعاش، فيتدربون على احترام بعضهم بعضًا، والاستماع إلى الرأى المختلف وتقديره، وتشجيع التلاميذ على أن يقوموا بجمع المعلومات بأنفسهم ويتعودوا على تحليل تلك المعلومات وتركيبها..

إن أول انتهاك لحقوق الإنسان يأتى داخل مؤسسة التعليم من خلال مصادرة عقول التلاميذ والتعامل معهم على أنهم أشياء لا يمتلكون الحق فى الاختلاف أو إبداء الرأى أو الاعتراض، ومن ثم فالتلميذ يتنازل عن أهم حقوقه، وهى حرية التعبير، وحرية المشاركة مما يترتب عليه عدم تقبل الآخر، وعدم القدرة على النقد أو الإبداع وتكوين إنسان منغلق متكيف لا يمكنه أن يكون إيجابيًا أو عطاءً.

إن الطريقة التلقينية فى التدريس وهى الطريقة التى لازالت سائدة فى مدارسنا لتعبّر عن الثقافة المرغوب فيها وهى ثقافة الصمت، التى أشار إليها باولو فريرى فى كتابه "تربية المقهورين" وهى التى تساهم

فى خلق أناس ليس لديهم حسًا نقديًا ولا يمتلكون القدرة على الرفض، لأن هذا النوع من التعليم القائم على طريقة تدريس متسلطة لا تحترم الديمقراطية وتقتل الطاقات الإبداعية، وتساهم فى تكوين عقول خامدة.

وتُعد طريقة التلقين أداة ضد الإنسان وحقوقه، ذلك لأنها تعتمد على استغلال إنسان لإنسان آخر وقهره وتعطيل طاقاته وقدراته، وذلك ضرب من القهر العنيف ومثل هذا السلوك يحول دون ممارسة الإنسان لتحقيق ذاته.

والتلقين معناه سيطرة إنسان على إنسان آخر وسلب إنسانيته، وذلك من خلال تعويده الصمت الخنوع (١١) فالسيطرة الكاملة على الإنسان تجرده من أعز ممتلكاته وتحوله إلى مجرد شئ، وتساهم فى تكوين إنسان على هامش العالم، مجرد مشاهد، وهذا النوع من التعليم يوصف بأنه (١٢) تعليم استغلالى لا يستهدف سوى إلى تطويع الطلاب كى يتأقلمون مع واقعهم، وتحويلهم إلى أوعية للأستقبال، ومن ثم يتم السيطرة على تفكيرهم وقهرهم وتعطيل طاقاتهم، أى أنه يحدث خللا فى طبيعة التوازن الإنسانى، فنجد الإنسان نفسه غير قادر على ممارسة ملكاته.(١٣) ولعل طريقة التدريس التى تساعد على تحقيق إنسانية الإنسان وتساهم فى تنمية قدراته النقدية هى الطريقة الحوارية حيث يستند الحوار على أسس مهمة وهى الديمقراطية

والمشاركة والإنسانية والتعامل الإيجابى.

إن مهمة المعلم فى تدريس منهج حقوق الإنسان يجب ألا ترتكز على تقديم محاضرات، وإنما يجب أن يركز على مجموعة من المشكلات التى يمكن أن تثير التلاميذ وتخلق لديهم وعى بمشاكلهم وأوضاعهم، وتولد عندهم إحساسًا بضرورة التغيير مما يعود التلاميذ على تحليل ما يحيط بهم من مشاكل.. ، والمسألة الهامة فى تعليم حقوق الإنسان هى أن يسمع المتعلمون صوت أنفسهم ويدركون مشاكلهم ويصبحون إيجابيين من خلال وعيهم بحقوقهم وواجباتهم ووعيهم بالمواقف والقضايا الخاصة بالعالم من حولهم، إن القهر الذى يُعانى منه التلاميذ يتمثل فى العقاب البدنى والنفسى، الذى يعانى منه التلاميذ من خلال الضرب والتلقين والامتحانات التى تقيس قدرة الطلاب على الحفظ دون البحث أو التحليل، فالتلميذ يتعرض لأبشع أنواع العقاب البدنى والنفسى والعقلى من خلال المعلم الذى يعانى القهر الاقتصادى والاجتماعى والثقافى، ومن ثم فهو لا يملك سوى تربية مقهوريين مثله فهو (أى المعلم) محروم من حقه كإنسان وحقه فى الإطلاع والبحث، وحقه فى أجر مناسب وحقه أيضًا فى الاستمتاع بوقت فراغ، لأنه لا يمتلك وقت فراغ نظرًا للدروس الخصوصية التى هى داء ودواء له، وهذا بدوره يؤدى إلى شخصيات منسحقة وقاهرة فى ذات الوقت، فهو يسلب التلميذ حقه، فى المشاركة أو التعبير عن الذات، بل يتعامل معه بقسوة وإساءة مما يترتب عليه

ضياع حقوق التلاميذ أيضًا فيكون الخوف بدلاً من الشجاعة والإحساس بالغبن والقهر بدلاً من الحرية، والتفكير الأحادى بدلاً من التفكير الإبداعى، والسلبية بدلاً من المشاركة، والانفعالية بدلاً عن العقلانية، والعدوانية بدلاً عن السواء وفقدان الثقة بالنفس وبالآخرين.

إن تدريس مادة حقوق الإنسان لن يكون لها مصداقية لدى كل من المعلمين والتلاميذ إلا من خلال تغير شامل لأوضاع المعلم، ثم لأحوال المدرسة من ناحية المكان ليصبح إنسانيا، ويصبح المعلم إنسانيا والامتحانات أيضًا تصبح إنسانية.. ومعنى ذلك أن يتم تغيير فى المؤسسة التعليمية بحيث يشمل هذا التغيير كل من المبنى المدرسى وأسلوب الإدارة، وطريقة التدريس، والمضامين التربوية والأنشطة المتعددة.. أى كل ما يتعلق بالعملية التعليمية، وإذا كان هدف تدريس حقوق الإنسان للتلاميذ هو إيقاظ الوعى لديهم بحقوقهم وواجباتهم وتحفيزهم للدفاع عن هذه الحقوق، فإن هذا النوع من التعليم لا يمكنه أن يتحقق من خلال تلقين معلومات ونظريات وأفكار توصيات مجردة، وإنما يتطلب نظامًا تعليميًا تربويًا يضرب بجذوره فى العلاقات اليومية المتمثلة بين المعلم وتلاميذه، وبين الآباء والأبناء، وبين الرؤساء والمرؤوسين حتى نضمن نضجًا حقيقيًا فى العلاقات من خلال بث الوعى فى نفوس الصغار بحقوقهم وتنمية قدراتهم على احترامها والدفاع عنها فى كل مراحل أعمارهم.

ويصبح الحوار ليس فقط أفضل الطرق فى تدريس منهج حقوق الإنسان للتلاميذ ولكنه يعد الطريقة الوحيدة التى تجعل الإنسان يعى ويمارس حقوقه ويتدرب عليها من خلال أن يستمع لصوته ويدرك مشاكله ويصبح إيجابيا فعالا.

دراسات تتعلق بكيفية تدريس مادة لحقوق الإنسان:

هناك مداخل متعددة لطرق التدريس المستخدمة للتربية على حقوق الإنسان ولاسيما فى المراحل الأولى من التعليم (الابتدائى والإعدادى).

أولاً: المدخل الاجتماعى الوجدانى: (١٤)

اتجهت تلك الدراسة إلى استخدام المدخل الاجتماعى الوجدانى فى المدارس الأولية للتعرف على تأثيرها على التلاميذ فى تلك المرحلة وركزت الدراسة على ثلاثة عناصر هى:

١ - المفاهيم الأساسية فى المدخل الاجتماعى الوجدانى داخل الفصل، وأكدت الدراسة أن تدريس حقوق الإنسان لا يتحقق بدون التعاطف الذى ينتج أساسا من ثقة الفرد بالنفس، والطمأنينة والإحساس بالآخر، ومن خلال الاختلاط مع الآخرين والتعامل معهم.

٢ - الاعتبارات البيئية للتلاميذ وكان أهمها:

أ - محور اهتمام التلميذ هو ذاته وتجاربه الشخصية، ومن ثم يجب التركيز على الأنشطة التى تجعله محور الاهتمام.

ب - إن نشاط التلميذ هو الأساس فى اكتساب المفاهيم حيث يسمح له بالتجربة والمشاركة والممارسة.

ج - التركيز على العمل من خلال تشجيع التلميذ على التحليل للتعميمات مما ينمى قدراته الخاصة على الحكم والنقد...

ثانياً: دراسة نورمان (١٥)

إعداد دليل مرشد لتحسين ممارسات المدار العام فى مجال حقوق الإنسان، وقد تضمن الدليل مجموعة من الآراء والأفكار والمواد المقترحة لتحسين ممارسات المدرسين والمدربين فى تعاملهم مع قضايا حقوق الإنسان، وقد تناولت الدراسة مفهوم حقوق الإنسان وأهميته والأسس القانونية له، ومسئولية المدرسة تجاه حقوق الإنسان، كما تناول ملخصا للمسئوليات القيادية المناسبة لتعليم حقوق الإنسان، وموضوعات أخرى تشمل الدور الحكومى، والمنظمات التربوية، والعقبات التى تواجه مدير المدرسة وسبل التغلب عليها.. أيضًا تناول الطرق والوسائل التى تزيد من كفاءة المعلم فى تناول حقوق الإنسان، كما يحتوى على نماذج لورش العمل والمجموعات

الدراسية... وتناولت الدراسة أيضًا إعداد المواد اللازمة لدراسة حقوق الإنسان، وبعض القوائم المضبوطة لتقييم السلوك فى ضوء حقوق الإنسان، أيضًا قدمت الدراسة كيفية تطوير المنهج فى ضوء منظور حقوق الإنسان، ويشمل ذلك موضوعات فى الدراسات الاجتماعية والألعاب ومواد أخرى وتتضمن قضايا جدلية مثل المساواة بين الأجناس، أيضًا تبادل مجموعة من الطرق ووسائل التقييم وركز الفصل الأخير من هذه الدراسة على حقوق التلاميذ ومدى اهتمامهم بهذا المجال.

حقوق الإنسان كتب للمدرسين، كتب للطلاب (١٦)

صممت وحدة فى حقوق الإنسان لتدريسها على طلاب المرحلة الثانوية فى كندا وتشمل كتاب للطالب وكتاب للمعلم..

وقد تضمنت الوحدة إحدى عشر فصلاً فى ممارسات الطالب عن حقوق الإنسان منها: أسباب التحيز والتمييز التى تتصل بالقوانين والمجتمع.. ويتضمن كل فصل القراءات التى يتبعها أسئلة المناقشات والأنشطة، وبعض القواعد والقوانين الخاصة بحقوق الإنسان..

كما تضمنت الوحدة بعض الأنشطة العقلية ومجموعة من الأسئلة.

(٤) دراسة وايزمان: (١٧)

اتجهت هذه الدراسة إلى محاولة إثبات فاعلية أسلوب الألعاب وحلقات المناقشة على الاتجاهات العنصرية لدى طلاب الصفين الخامس والسادس، وكانت اللعبة المستخدمة بعنوان المساواة وهى تهتم بالاتجاهات العنصرية . وفى نفس الوقت اهتمت جماعة المناقشة بفكرة المساواة، وتكونت عينة الدراسة من أربعة فصول من الصفين الخامس والسادس من مدرستين، وقد درس فصل من كل مدرسة عن طريق اللعب والثانى بالمناقشة الموجهة، وقسم التلاميذ إلى مجموعات سود، وبيض، ومختلط من الاثنين، وجمعت المعلومات من الطلاب ثلاث مرات واستخدام مقياس ستكلير للاتجاه ضد البعض Stecklers

وطبقت الاختبارات القبلية على النواحىAnte-White Scale المعرفية ومقياس الاتجاه، وبعد مرور شهرين تم تطبيق الاختبار الدورى وتوصلت إلى النتائج التالية.

(١) توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب عندما قُسموا تبعًا للسلالة أبيض، وأسود، ومختلط.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب عندما قسموا تبعا للمدارس.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلاب اللذين لم يقسموا دراسة سون (١٨) بعنوان (التربية فى عالم متغيّر– الطرق والممارسات داخل حجرة الدراسة)

وضعت هذه الدراسة الخطوط العريضة لتدريس وتعليم حقوق الإنسان من خلال منهج دراسى وطرق تدريس تعتمد على الأنشطة والآليات والتمارين داخل الفصل ،وقد طرحت هذه الدراسة عددا من الأسئلة التى كثيرًا ما يثيرها المعلمون فى ميدان التعليم من أجل حقوق الإنسان وهى:

أ - كيف يمكن أن تثير الاهتمام لدى التلاميذ.

ب - كيف يمكن أن تغرس فى نفوس التلاميذ الثقة بالنفس.

ج - كيف يمكن تجنب التعرض لوجهة نظر متميزة ومتعصبة.

د - كيف يمكن تناول موضوعات حقوق الإنسان بالحوار مع التلاميذ، وقد ركزت هذه الدراسة على طريقة حل المشكلات فى عملية التدريس وقدمت الدراسة قائمتين : الأولى تتضمن القيم والمشاعر، والثانية للمهارات لتتمشى مع توصية اليونسكو ١٩٧٤ فى مجال التعليم من أجل حقوق الإنسان.

دراسة مركز حقوق الإنسان بالأمم المتحدة :

تحت عنوان مبادئ تدريس حقوق الإنسان، وأنشطة عملية للمدارس الابتدائية والثانوية.. تقدم الدراسة معلومات أساسية للمدرسين فى المرحلتين الابتدائية والثانوية لتساعدهم على عملية

التـدريس، كـمـا قـدمت بعض الأنشطة والمـمـارسـات العـمليـة وتؤكـد الدراسة على :-

(١) دراسة تاريخ حقوق الإنسان وتطور تلك الحقوق.

(٢) تطوير المادة الخـاصـة بتـاريخ حـقـوق الإنسـان مع تزايد العـمـر وقدرة التلاميذ على الفهم.

(٣) الا يقـتـصـر تدريس حـقـوق الإنسـان على نصـوص من الإعـلان العـالمى أو المعلومـات والحـقـائق المرتبطة بحـقـوق الإنسـان، لأنهـا ليست كافية، وإنما يحتـاج التلاميذ إلى تكوين مشاعر، من خلال ربط مـا يقدم لهم من مـبـادئ بالحيـاة الواقـعيـة حتى يكون لتلك المبادئ ما هو أكثر من الحفظ والترديد، وأن يتمكن التلاميذ من اكتساب الوعى والقدرة على ممارسة إحساسهم بالعدالة والحرية والإنصـاف، على أن يتم ذلك عن طريق مـجـمـوعـة من الأنشطة والممارسات التى تتم داخل حجرة الدراسة وخارجها، وعلى أن تراعى تلك الأنشطة ميول التلاميذ واهتماماتهم بضرورة التخلى عن أى نشاط إذا أبدى التلاميذ عدم قبولهم له اتجاهه، أما عن إشكال تلك الأنشطة فهى :

(١) أداء الأدوار.

(٢) كتابة سيناريوهات يعقبها القيام بنشاط تمثيلى للتلاميذ من

خلال تقسيمهم إلى مجموعات تقوم كل مجموعة بأداء دور محدد.

(٣) صياغة مسودة رسالة موجهة إلى بعض الشخصيات مثل الأمين العام للأمم المتحدة- وزير العدل تعرض عليهم انتهاك حقوق الإنسان.

طرق التدريس:

نظرًا لأن تعليم حقوق الإنسان يتطلب بالإضافة إلى التزود بالمعارف والمعلومات واكتساب المفاهيم والاتجاهات والمهارات والقيم الإيجابية التى تساعد التلاميذ على احترام ذاتهم، واحترام حاجات الكبار والأخرين وحقوقهم فى كل مكان أيضًا والتدريب على المسئولية والمشاركة والتفاعل والإيجابية مع الآخرين لذا يجب على المعلم أن يعتمد على الأنشطة وعلى خبرات التلاميذ ونشاطهم وتفاعلهم مع الموقف التعليمى ولذا يجب أن يستخدم طريقة المناقشة ليشجع التلاميذ على التعبير عن آرائهم بحرية كاملة، واحترام الغير وحسن التعبير والاستماع وإبداء الرأى، أيضًا استخدام مثيرات من خلال طرح مشكلة يفهم بها التلاميذ ويطلب من التلاميذ إعداد بعض الأسئلة وإتخاذ حلول لها كما يشجع التلاميذ على جمع المعلومات والبيانات بأنفسهم مما يمكنهم من الوصول إلى الاستنتاجات أيضًا بأنفسهم.

أيضًا من الأنشطة، أن يقوم المعلم مع التلاميذ بزيارة لبعض الأماكن المرتبطة بمنهجة لجمع البيانات ولجعل التلاميذ يمرون بالخبرة المناسبة لهم..

الخاتمة

ومما سبق نتوصل إلى النتائج التالية :

أولاً : فى تدريس منهج لحقوق الإنسان ينبغى أن يرتبط المنهج بالقيم الأصلية لمجتمعنا وذلك من خلال مقرر مستقل إلى جانب التكامل مع المناهج الدراسية.

ثانيًا : أن يستند هذا المنهج على الاهتمام بالواقع والتطبيق من خلال تحليل الواقع تحليلاً علميًا موضوعيًا.

ثالثًا : المطلوب فى تدريس حقوق الإنسان فى مجتمعنا التركيز على الحقوق الأساسية نظرًا لضرورة ضمان مستوى معين من الحقوق، فقد يكون مناسبًا التركيز على فكرة الحاجات الأساسية وتشمل حق الإنسان فى الغذاء والملبس والمأوى والعمل، والخدمات الضرورية فى النقل والصحة والتعليم وحقهم فى اتخاذ القرارات التى تؤثر فى حياتهم ومصير بلادهم، وحق الإنسان فى التعبير عن رأيه..

رابعًا : يجب أن لا يكون تعليم حقوق الإنسان إعادة وتكرارًا لمبادئ غامضة ولنصوص من المواثيق الدولية ، ولكن يجب أن يكون ناقدًا وخلّاقًا وأن يكون ذا علاقة وثيقة بواقع كل مجتمع، وحتى يقوم التعليم بدوره المناسب فى تطوير حقوق الإنسان فإنه يجب أن يقوم على البحث والنشاط وتشجيع النقاش الفكرى، حتى يسهم فى تنمية وعى التلاميذ بحقوقهم وتنمية روح الاعتزاز بالنفس والتسامح

والتضامن واحترام الآخرين.

خامسًا : أن تؤخذ عند تدريس منهج فى حقوق الإنسان القضايا المختلفة فى الفلسفة الدينية والتاريخية والاجتماعية من خلال مستويات مبسطة والتركيز على أوضاع حقوق الإنسان العربى والانتهاكات التى يتعرض لها، أيضًا الإشارة إلى الميثاق الدولى لحقوق الإنسان، والمواثيق الدولية الأخرى.

سادسًا : لا يستند التدريس على صيغ تقليدية وإنما يستعرض ويحلل ويعتمد على شحذ فكر التلاميذ نحو كتابة أى شئ يخطر على بالهم وعمل أنشطة مختلفة ككتابة قصة أو تمثيل مسرحية ذلك لأن التلاميذ يتعلمون من خلال عمل أشياء مثيرة للاهتمام ومتنوعة.

سابعًا : يتعين على المعلم القائم بتدريس مادة حقوق الإنسان أن يتسم بالديمقراطية وأن يكون مستعدًا فى جميع الأوقات لمناقشة اختلاف الرأى أو التنازع عليه دائمًا وأن يركز على فكرة وجود حل لكل مشكلة، وعليه (أى المعلم) أن يخلق الفرص لتجسيد مبادئ حقوق الإنسان، كما يمكنه أن ينمى مهارات التلاميذ التى يحتاجونها لحل المشاكل والتعرف على كافة المسئوليات والالتزامات والحقوق.

ثامنًا : كلمة أخيرة بشأن تدريس منهج لحقوق الإنسان . إن هذا المنهج لا يمكن أن يحقق أهدافه ما لم يكن ذلك فى إطار تطوير للمناهج جميعها وللمنظومة التعليمية بحيث تصبح قيمته تطوير تفكير التلميذ النقدى والإبداعى حيث هو الهدف الحقيقى التى تسعى إليه

العملية التعليمية، أيضًا قيم التسامح والمساواة ونبذ التطرف بكل أشكاله وذلك من خلال تدريس حقائق عن تقرير المصير، الاستقلال، التمييز بكل أشكاله وعدم الاقتصار على الحقوق فقط بل والتركيز على أن هناك علاقة بين الحقوق والواجبات وعلاقة بين الحرية والمسئولية وعلاقة بين الثقة بالنفس وتقدير الآخرين.

هوامش ومراجع

(١) التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية - منشورات المعهد العربى لحقوق الإنسان، ١٩٩٤، ص ١٨٨.

(٢) المعوقات أمام تطوير التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية فى الوطن العربى والبدائل المطروحة - التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية فى الوطن العربى.. منشورات المعهد العربى لحقوق الإنسان، ١٩٩٤، ص ١٩٩٥.

(٣) Jinje, R, Rotentia contrihalion of Calural Anthrop ologyto teach, education, culture and Rerson ality (Weshington D.C., American Councit on education,1991).P.P.12-19.

(٤) مثليت كويز : أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينات، ترجمة محمد صبرى وآخرين، مراجعة عبد العزيز القوصى - دار المريخ. للنشر ١٩٩٧، ص ٣١٧.

(٥) هيولينا الأهورى- "التربية الخاصة بالتنمية فى فنلندا أداة لتحقيق المواطن العالمى"- حمدى أحمد النحاس - مجلة مستقبل التربية عدد ٢ - اليونسكو ١٩٧٩.

(٦) عاطف مجمد سعيد - حقوق الإنسان فى مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسى (دراسة تقويمية) رسالة ماجستير غير منشورة ١٩٩٤ ص ٥٨.

(٧) Uneco : Same suggestion teaching about Human rights

(٨) Terase ewi synapals of National Case Atudy on the of theAssoli ated School projest in poland, inter national underEvallation standing at School, the u. as. P. unesco, N30 - 60 pp 40-99.

(٩) نادر فرجاني - حول معوقات انتشار مبادئ حقوق الإنسان وصيانتها في الوطن العربي - حقوق الإنسان وتأخر مصر - مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان ، ١٩٩٣، ص ١٤٢.

(١٠) محمد يوسف علوان - مدرسة حقوق الإنسان في الجامعات العربية (الواقع والطموح) حقوق الإنسان المجلد الرابع (مناهج التدريس في العالم العربي، إعداد محمد شريف وآخرون) دار العلم للملايين ص ٤٦.

(١١) إيريك فروم - الإنسان بين الجوهر والمظهر - ترجمة سعد زهران - سلسلة عالم المعرفة - الكويت ١٩٨١ ص ٥٦، ٥٧.

(١٢) Paulo Frare, pedagagy of the oppressed Cn.y Cantunum 1982) p. 75.

(١٣) الرؤية الفلسفية والنهجية لباولو فريدي في محو الأمية كتجربة عالمية وموقفه منها المؤتمر العلمي الرابع (الأمية في الوطن العربي ٢-٣ فبراير ١٩٩٣ ص ١ - ١٥.

(١٤) Chocn. R. the Sacial Effective Approachin Education for internatiol undersatanding at primary level. international under stading at school. the u. a. s. p. Paris, No. 33, 1966, pp 3;7

(١٥) Narman. Call - Agulda for improving public school practice in Human Rights oklahoma unviersty Norman south west Center for human Relation studies 1975.

(١٦) Maghardie Ezabeth Human rights Respecting our differences - teachers, demanual and human rights Respecting diffeman anual book branch, debattmant of Education, 1978.

(١٧) Wisman, Robert Anthony : the effects of sitmulation of Gamas in social Studies ubon Student Racial, attitudes (ed-b) university of Kentycky 1979 Diseration A Bstract inter national, Vol. 36, No. 3, A 1975, P, 128.

(١٨) روبين ريتشارد رودسون : التعليم في عالم متغير : الطرق والمعالجات داخل حجرة الدراسة، ترجمة سعاد عبد الرسول، مجلة مستقبل التربية اليونسكو عروب، ١٩٧٩ من ص٦٦ـ٦٨.

مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان

أهداف وأنشطة المركز:

– تنظيم دورات التعليم الشعبي لحقوق الإنسان.

– القيام بالأبحاث والدراسات القانونية عن القوانين المصرية التي تتعارض مع الدستور المصري والمواثيق الدولية لحقوق الإنسان.

– توثيق وجمع المعلومات والأبحاث والدراسات سواء التي أعدها المركز أو المتوافرة بالتعاون مع مراكز أخري سواء كانت أكاديمية أو من منظمات لحقوق الإنسان محلية أو عربية أو دولية.

– توثيق المعلومات والتقارير والأبحاث والمواثيق الصادرة عن الأمم المتحدة أو إحدي منظماتها أو لجانها المختلفة فيما يتعلق بحقوق الإنسان.

– تكوين مكتبة متخصصة في حقوق الإنسان تحوي المراجع والدوريات والنشرات المصرية والعربية والدولية المتعلقة بحقوق الإنسان.

– تنظيم ندوات بين المعنيين والمهتمين بحقوق الإنسان من أجل مزيد من البحث والتثقيف بحقوق الإنسان.

يتعاون المركز في سبيل ذلك مع كافة الأفراد والمنظمات غير الحكومية المحلية والعربية والدولية، وكذلك أجهزة الأمم المتحدة خاصة مركز حقوق الإنسان. ويتلقي في سبيل ذلك المشورة والدعم والتدريب وكافة المساعدات التقنية لتحقيق أهداف المركز.

إصدارات المركز

	العنوان	المؤلف	السنة
١	دفاعاً عن حق تكوين الجمعيات	أمير سالم	١٩٩١
٢	حقوق الإنسان وتأخر مصر	مجموعة من الكتاب	١٩٩٣
٣	دستورية حقوق الإنسان	د. وجدى ثابت غبريال	١٩٩٣
٤	خرافة التنمية أو السوق العالمى لتجارة الجوع	أمير سالم - د. علاء غنام	١٩٩٤
٥	البنك الدولى «الحكومات وحقوق الإنسان»	اللجنة الدولية للمحامين الأمريكيين - مترجم	١٩٩٤
٦	حقوق الإنسان معارك مستمرة بين الشمال والجنوب	أمير سالم	١٩٩٤
٧	المواطنة المنقوصة ، تهميش المرأة فى مصر»	د. مارلين تادرس - عبد العزيز الشبينى - أميرة عبد الحكيم	١٩٩٥
٨	حرية الإبداع وحقوق المبدعين	مجموعة المنتدى الفكرى الأول	١٩٩٥
٩	محكمة سيناء الدولية	أمير سالم - محمد عبد العال	١٩٩٥
١٠	الريشة ضمير الوطن	مجموعة من رسامى الكاريكاتير	١٩٩٥
١١	مولد يادنيا «كاريكاتير عن الانتخابات»	رؤوف	١٩٩٥
١٢	عالم بلا أغلال	جلال الجميعى	١٩٩٦
١٣	المرأة الأفريقية بين الحكم والدين	د. محجوب التيجانى	١٩٩٦
١٤	الفعل الثقافى فى سبيل الحرية	تأليف : باولو فريرى ترجمة : إبراهيم الكرداوى	١٩٩٦
١٥	التاريخ الفكرى والسياسى للإعلان العالمى لحقوق الإنسان	تأليف : ألبير بايه ترجمة : د. محمد مندور	١٩٩٦
١٦	الدين والدولة فى السودان	د. محجوب التيجانى	١٩٩٦
١٧	نبلاء وأوباش	سليمان فياض	١٩٩٦
١٨	تقرير عن ورشة العمل الإفريقية لتعليم حقوق الإنسان	تقرير	١٩٩٦
١٩	إرهاب الفكر وحرية الإبداع	مجموعة المنتدي الفكري الثاني	١٩٩٦
٢٠	إرهاب الصحافة أم صحافة الإرهاب	أسامة خليل	١٩٩٦

رقـم الإيـداع ٢٦١٩ / ٩٧
الترقيم الدولى .I.S.B.N
977 - 5421 - 18 - 7

المطبعة التجارية الحديثة
٢٢ شارع ادريس راغب - الظاهر - غمرة
القاهرة ت : ٥٩٠٢٣٦٤